

**HVA SLAGS LÆRERKOMPETANSE ER DET MEST OG
MINST SANNSYNLIG AT UTVIKLES I LØPET AV
LÆRERUTDANNINGEN**

Masteroppgave i pedagogikk, PED4390,
Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Høsten 2007

Lise Barsøe

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

**HVA SLAGS KOMPETANSE ER DET MEST OG
MINST SANNSYNLIG AT UTVIKLES I LØPET AV
LÆRERUTDANNINGSTIDEN**

AV: Lise Barsøe

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, PED 4390

SEMESTER:

Høsten 2007

STIKKORD:

**Lærerutdanning, lærerkompetanse,
kompetanseutvikling**

Selve sammendraget:

1. Problemområdet

Min oppgave dreier seg om lærerutdanning og hva slags kompetanse den kan gi. Problemstillingen er hva slags kompetanse det er mest og minst sannsynlig at utvikles i løpet av lærerutdanningen. Teoritilknytningen er dels teori på profesjonell kompetanse, dels teori som omhandler innholdet i og utviklingen av lærerkompetanse spesielt. Jeg har også benyttet meg av offentlige utredninger om lærerutdanning fra de siste tjue år.

Bakgrunnen for oppgaven er at jeg har arbeidet med tilknytning til skole i tretti år, både som lærer, pedagogisk veileder og som kurs- og foredragsholder. I hele denne tiden har jeg vært opptatt av lærerutdanning, og hva den kan gi og ikke gi av kompetanse. Når jeg så skulle skrive en masteroppgave, var det naturlig å velge en problemstilling hvor jeg kunne prøve å finne svar på noen av mine spørsmål.

Om denne oppgaven vil få noen betydning for praksis, er vel heller tvilsomt. Det er skrevet mye om lærerutdanningen, men det ser ikke ut til at det skjer så store forandringer. I alle fall ikke hvis en skal dømme etter de evalueringsrapportene som har kommet de senere år, Norgesnettrådets i 2002 og NOKUTs i 2006, som begge påpeker de samme manglene og problemområdene.

1. Metode

Jeg har valgt å skrive en teoretisk oppgave hvor jeg drøfter ulike teoretiske bidrag opp mot hverandre for å finne svar på min problemstilling.

2. Data/kilder

Den teorien jeg har brukt, har dels dreid seg om profesjonell kompetanse generelt, dels om lærerkompetanse spesielt. Når det gjelder profesjonell kompetanse generelt, har mine

hovedkilder vært Eraut (1994) og Nygren (2004). Min litteratur om lærerkompetanse har vært offentlige utredninger de siste tjue år, både NOU'er, stortingsmeldinger, rammeplaner for lærerutdanningen og Norgesnettrådets og NOKUTs evalueringer av lærerutdanningen. I tillegg har jeg brukt arbeider av Erling Lars Dale (1991, 2001) og Per Fibæk Laursen (2004). Når det gjelder utvikling av lærerkompetanse har jeg brukt to rapporter av Karl Øyvind Jordell (2002, 2006), i tillegg til to bidrag av Tone Kvernbekk (2001, 2005). Når det gjelder fagdidaktikk, har jeg benyttet meg av en artikkel av Anne Inger Kvalbein (2006).

3. Resultater, hovedkonklusjoner

Den første delen av min oppgave omhandler hva profesjonell kompetanse inneholder og hvordan den utvikles. Jeg konkluderer med at profesjonell kompetanse er noe helhetlig som ikke lar seg dele opp i biter, som så kan trenes inn suksessivt. Kompetanse handler om å tilpasse den viten en har til den aktuelle konteksten. Dette krever både situasjonsforståelse og profesjonelt skjønn. En slik form for kompetanse tar det tid å utvikle, og det skjer antakelig best i en form for praksisfellesskap sammen med andre profesjonelle.

Når det gjelder utvikling av profesjonell kompetanse, er erfaringslæringen er av stor betydning. Denne prosessen er det viktig å få under bevisst kontroll for å øke kvaliteten på det profesjonelle arbeidet. Profesjonelle personer må evne å overvåke sin egen læring. Det er viktig at grunnutdanningen gir dem den kompetansen de trenger for å kunne fortsette sin egen læring også etter endt utdanning.

De offentlige utredningene er de preget av det evige stridsspørsmålet om hvor stor vekt henholdsvis fagene og pedagogikken skal ha. Hvilken kompetanse lærerutdanningen skal utvikle, har stått fast siden NOU 1996:22 hvor lærekompetansen blir definert som bestående av fem delkompetanser, nemlig faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og utviklings- og endringskompetanse. De to evalueringsrapportene, fra Norgesnettrådet i 2002 og NOKUT i 2006, slår fast at lærerutdanningen er fragmentert og lite preget av det samarbeid som skal til for å gi studentene en helhetlig kompetanse.

Når det gjelder utvikling av lærerkompetansen, går det fram av Jordells rapporter at det er lite vi vet med sikkerhet om disse prosessene. Et område det er en viss enighet om er hvordan den uformelle eller praktiske lærerkunnskapen blir til. Det er viktig å forske mer på dette for å kunne legge til rette for gode læreerfaringer i lærerutdanningen og etterpå. Mer forskning er også nødvendig generelt i forhold til hvordan utvikling av lærerkompetansen foregår.

Min siktemål med oppgaven er å finne ut hva slags kompetanse det er mest og minst sannsynlig at lærerutdanningen gir. Både den didaktiske, sosiale, yrkesetiske og utviklings- og endringskompetansen er etter min mening avhengig av at de ulike delene av utdanningen henger sammen og gjensidig utfyller hverandre. Dette krever en helt annen helhet og samarbeid, både mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet og innen utdanningsinstitusjonen, enn det som er tilfelle i dag. Jeg vil hevde at dette ikke i like stor grad gjelder den rene fagopplæringen, hvis vi holder fagdidaktikken utenfor. Og det er vel derfor at denne delen av utdanningen kommer best ut av det når lærerutdanningen evalueres.

Min hovedkonklusjon blir altså at det er mest sannsynlig at faglig kompetanse blir utviklet i løpet av lærerutdanningstiden. Det er mindre sannsynlig at didaktisk, sosial, yrkesetisk og utviklings- og endringskompetanse utvikles.

Innholdsfortegnelse:

DEL 1. HVA BESTÅR PROFESJONELL KOMPETANSE I OG HVORDAN UTVIKLES DEN

1. INNLEDNING	s.11
1.1 Veien mot formulering av problemstilling	s.11
1.2 Hvordan brukes begrepet kompetanse	s.12
1.2.1 Hvordan brukes begrepet kompetanse i hverdagsspråket	s.12
1.2.2 Hvordan brukes kompetansebegrepet i noen offentlige utredninger	s.13
1.3 Oppbygging av oppgaven	s.14
 2. HVA BESTÅR PROFESJONELL KOMPETANSE I	s.17
2.1 Innledning	s.17
2.2 Hva mener Eraut at den profesjonelle kompetansen består i	s.17
2.2.1 Definisjon av profesjonell kompetanse historisk og i dag	s.17
2.2.2 Ulike forskningstradisjoner	s.19
2.2.2.1 Behavioristisk tradisjon	s.19
2.2.2.2 Generisk tilnærming	s.21
2.2.2.3 Kognitiv forskningstradisjon	s.22
2.2.3 Innholdet i den profesjonelle kunnskapen	s.23
2.2.3.1 Mye av den profesjonelle kunnskapen er implisitt	s.24
2.2.3.2 Påstandskunnskap	s.25
2.2.4 Oppsummering av Erauts syn på profesjonell kompetanse	s.26
 2.3 Hva mener Nygren at den profesjonelle kompetansen består i	s.26
2.3.1 Den profesjonelle kompetansen er dobbelt situert	s.27
2.3.2 Innholdet i den profesjonelle kompetansen	s.28
 2.4 Hva er likt og hva er ulikt i Erauts og Nygrens fremstilling av den profesjonelle kompetansen	s.29
2.4.1 Er kompetansen dobbelt situert	s.30
2.4.2 Hva er innholdet i den profesjonelle kompetansen	s.31
2.4.3 Oppsummering	s.32

3. UTVIKLING OG LÆRING AV PROFESJONELL KOMPETANSE	s.33
3.1 Innledning	s.33
3.2 Hva slags kompetanse som læres og utvikles, er avhengig av kontekst	
3.2.1 Eraut om kontekstavhengig læring og utvikling av profesjonell kompetanse	s.33
3.2.2 Nygren om kontekstavhengig læring og utvikling av profesjonell kompetanse	s.35
3.2.3 Sammenligning av Erauts og Nygrens fremstilling	s.37
3.3 Hva er teoriens rolle i den profesjonelle læringen	s.37
3.3.1 Hvordan skjer tilegnelsen av ulike typer teori	s.37
3.3.2 Betydningen av teoretisering	s.38
3.3.3 Fortolkningsbasert bruk av teori	s.39
3.4 Generalisering av kompetanse eller hvordan skjer erfaringslæring	s.41
3.4.1 Eraut om generalisering av kompetanse og erfaringslæring	s.42
3.4.2 Nygren om generalisering av kompetanse og erfaringslæring	s.44
3.4.3 Sammenligning av Erauts og Nygrens fremstilling	s.45
3.5 Hvilke implikasjoner bør dette etter Erauts og Nygrens mening få for profesjonsutdanningen	s.46
3.5.1 Erauts syn på implikasjoner for profesjonsutdanningen	s.46
3.5.2 Nygrens syn på implikasjoner for profesjonsutdanningen	s.48
3.5.3 Sammenligning av Erauts og Nygrens syn	s.49
3.6 Oppsummering av denne delen	s.50
3.6.1 Hva består profesjonell kompetanse av ifølge Eraut og Nygren	s.50
3.6.2 Hvordan læres denne profesjonelle kompetansen	s.50
3.6.3 Hva betyr dette for profesjonsutdanningen	s.51

DEL 2. HVA BESTÅR LÆRERKOMPETANSE I OG HVORDAN UTVIKLES DEN

4. HVA BESTÅR LÆRERKOMPETANSEN I	s.52
4.1 Hvordan har synet på lærerkompetanse utviklet seg	s.52
4.1.1 Vektlegging av det faglige eller det pedagogiske, NOU 1988:28 Med viten og vilje og NOU 1988:32 For et lærerrikt samfunn	s.52

4.1.2 Behandlingen av de to utredningene i Syse-regjeringen og regjeringen Harlem Brundtland	s.55
4.1.3 Stortingsbehandlingen av lærerutdanningen	s.56
4.1.4 Ny rammeplan for lærerutdanningen i 1992 (endelig godkjent i 1994)	s.57
4.1.5 Forberedelse av ny rammeplan for lærerutdanningen NOU 1996:22 Lærerutdanning mellom krav og ideal	s.58
4.1.5.1 Uenighet om vektleggingen av fag eller pedagogikk	s.62
4.1.5.2 Forslag om et kandidatår	s.63
4.1.6 Stortingsbehandlingen av lærerutdanningen og rammeplanen av 1999	s.63
4.1.7 Forberedelse av ny rammeplan nok en gang	s.64
4.1.7.1 Evaluering av allmennlærerutdanningen i 2002	s.64
4.1.7.2 Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002)	s.66
4.1.8 Innholdet i ny rammeplan av 2003	s.69
4.1.9 NOKUTs vurdering av lærerutdanningen	s.71
4.1.9.1 Profesjonsinnrettingen gjennom studiet	s.71
4.1.9.2 Innholdet i fagdidaktikken	s.74
4.1.9.3 Pedagogikkens rolle	s.75
4.1.9.4 Evalueringspanelets oppsummering og anbefalinger	s.77
4.1.10 Oppsummering	s.79
4.2 Oppsummering, drøfting i forhold til Eraut og Nygren	s.80
4.3 Hvordan ser ulike teoretikere på innholdet i lærerkompetansen	s.81
4.3.1 Innledning	s.81
4.3.2 Kort om skiftende syn på innholdet i lærerkompetansen i følge Laursen	s.82
4.3.3 Laursen og den autentiske lærer	s.84
4.3.4 Oppsummering av Laursens syn på lærerkompetanse	s.91
4.3.5 Erling Lars Dale og innholdet i lærerkompetansen	s.92
4.3.5.1 Forskjellen på en yrkesopplæring og en profesjonsrettet utdanning	s. 92
4.3.5.2 Pedagogikkens rolle i lærerutdanningen	s. 93
4.3.5.3 Dales tre nivåer i kompetansen	s. 95
4.3.6 Oppsummering av Dales syn på lærerkompetanse	s. 99
4.3.7 Sammenligning av Laursens og Dales bidrag	s.100

4.4 Oppsummering, drøfting	s.100
4.4.1 Oppsummering, drøfting i forhold til Eraut og Nygren	s.100
4.4.2 Oppsummering, drøfting i forhold til de offentlige utredningene	s.101
4.4.3 Endelig oppsummering av dette punktet	s.102
 5. HVORDAN UTVIKLES LÆRERKOMPETANSEN	 s.103
5.1 Innledning	s.103
5.2 Utvikling av den generelle lærerkompetansen ifølge Jordell	s.103
5.2.1 Utvikling, sosialisering eller læring	s. 103
5.2.2 Hvordan blir vi til lærere	s.106
5.2.3 Læring i klasserommet	s.110
5.2.4 Oppsummering av Jordells bidrag	s.115
5.3 Drøfting, oppsummering i forhold til Eraut og Nygren	s.116
5.4 Erfaringens betydning for oppbygging av lærerkompetansen i følge Kvernbekk	s.117
5.4.1 Hvor pålitelig er førstehåndserfaringen	s.118
5.4.2 Oppfatninger av årsakssammenhenger	s.120
5.5 Teoriens betydning for lærerkompetansen i følge Kvernbekk	s.123
5.5.1 Teoriers funksjon	s.125
5.6 Oppsummering av Kvernbekk's bidrag	s.127
5.7 Drøfting, oppsummering av Kvernbekk's bidrag	s.129
5.7.1 Drøfting, oppsummering i forhold til Eraut og Nygren	s.129
5.7.2. Drøfting, oppsummering i forhold til Jordell	s.129
5.8 Oppsummering av hvordan lærerkompetansen utvikles	s.130
5.9 Hvordan skjer utviklingen av de fem kompetansetypene under lærerutdanningen	s.132
5.9.1 Innledning	s.132
5.9.2 Utvikling av faglig kompetanse	s.132
5.9.3 Utvikling av didaktisk kompetanse	s.133
5.9.4 Utvikling av sosial kompetanse	s.134
5.9.5 Utvikling av yrkesetisk kompetanse	s.135
5.9.6 Utvikling av utviklings- og endringskompetanse	s.136
5.10 Oppsummering av dette punktet	s.136

6. AVSLUTTENDE BEMERKNINGER	s.137
7. LITTERATURLISTE	s.139

1. INNLEDNING

I denne innledningen vil jeg først gjøre rede for hvordan jeg kom fram til problemstillingen for oppgaven. Fordi kompetanse er et sentralt begrep i oppgaven vil jeg så si noe om hvordan kompetansebegrepet brukes i hverdagsspråket og i noen offentlige utredninger. Derneſt går jeg inn på hvordan oppgaven er bygd opp.

1.1 Veien mot formulering av problemstilling

Det har vært mye uro rundt lærerutdanningen de senere år. En har kunnet lese avisoppſlag om at halvparten av lærerstudentene har strøket til ulike eksamener, at de har et elendig karaktergrunnlag fra videregående osv. Det har også kommet to evalueringsrapporter, Norgesnettrådets i 2002 og NOKUTs i 2006, som har slått fast at alt ikke er som det skal i lærerutdanningen.

På samme tid har det flere ganger vært offentliggjort internasjonale undersøkelser, som for eksempel PISA-undersøkelsen, som viser at norske elever gjør det dårlig sammenlignet med elever i de fleste land det er naturlig å sammenligne seg med. Og dette blir jo også ofte tatt til inntekt for at lærerne er for dårlige. Alt dette gjør jo at en blir litt nysgjerrig på hvordan det egentlig står til i lærerutdanningen.

Helt siden jeg selv gikk på lærerskolen for omtrent tretti år siden, har jeg vært opptatt av hva lærere må kunne og vite for å kunne legge til rette for gode lærerprosesser hos elevene. Jeg har selv arbeidet som lærer i femten år. Deretter har jeg vært pedagogisk veileder og kurs- og foredragsholder i mange år. Jeg har observert mange måter å drive skole på, og jeg lurer fremdeles på hva det er viktig at lærere kan. Når jeg så fikk anledning til å fordype meg i et pedagogisk emne ved at jeg bestemte meg for å ta mastergraden, var jeg ganske sikker på at det måtte bli innenfor noe av dette.

Da jeg skulle finne ut mer eksakt hva jeg skulle skrive om, gikk jeg til rammeplanen for å finne ut hva den sa om hva lærerstudentene skulle kunne og vite ved endt utdanning. Rammeplanen sier at lærerkompetansen kan deles opp i fem kompetanseområder, nemlig faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og utviklings- og endringskompetanse.

Jeg hadde lyst til å finne ut hvordan lærerutdanningen kan gå fram for å legge til rette for at lærerstudenter skulle tilegne seg denne kompetansen, og hvordan denne læreprosessen skjer. Jeg var interessert i hva slags kompetanse det var rimelig å forvente at lærerutdanningen kunne gi. I utgangspunktet hadde jeg en forestilling om at det kanskje ville være særlig vanskelig å oppnå den ønskete sosiale kompetansen i utdanningen, mens det kanskje ville være lettere med noen av de andre. Jeg formulerte derfor en problemformulering som lyder: Hva slags kompetanse er det mest og minst sannsynlig at utvikles i løpet av lærerutdanningen.

Kompetansebegrepet er relativt nytt i lærerutdanningssammenheng. Med hjelp av min veileder Karl Øyvind Jordell har jeg funnet ut at det ble brukt i NOU 1991:4 om videregående opplæring, hvor det står om handlingskompetanse som sammensatt av fire delkompetanser (jfr. 1.2.2.nedenfor) I NOU 1996:22 dukker så kompetansebegrepet opp i lærerutdanningssammenheng.

1.2 Hvordan brukes begrepet kompetanse

Begrepet kompetanse er et ord som brukes i ulike sammenhenger og i mange forskjellige betydninger. Når begrepet skal brukes i en oppgave av denne art, blir det derfor viktig å avklare hvilken forståelse som legges til grunn.

1.2.1 Hvordan brukes kompetansebegrepet i hverdagsspråket

I hverdagsspråket brukes ordet kompetanse i mange forskjellige sammenhenger. ”Han er kompetent” eller ”han er inkompetent”, kan vi si. Og da mener vi vel som oftest at han kan eller mestrer noe, eller at han ikke gjør det. Men mener vi, når vi bruker ordet på denne måten, at vedkommende er dyktig nok, eller mener vi at vedkommende er svært god? Det vil ofte variere fra språkbruker til språkbruker eller fra miljø til miljø.

Ordet brukes i mange sammensetninger; spisskompetanse når vi vil uttrykke at en vet særlig mye på et område, kompetansekrav når en forsøker å definere hva som kreves for å kunne utføre en oppgave, inneha en stilling eller lignende.

Ordet ”kompetansesamfunn” blir ofte brukt om vårt samfunn, for å uttrykke at det i dag kreves høy kompetanse for å lykkes, eller for at samfunnet skal utvikle seg positivt. Av den grunn fikk vi også for noen år siden kompetansereformen (som jeg vil komme tilbake til). Ellers møter vi ordet kompetanse i sammensetninger som kompetansesenter, kompetansekartlegging og kompetanseutviklingsplaner, som enhver bedrift med respekt for seg selv må ha. Dette gjenspeiler vel også at vi lever i en tid hvor det som er verdifull kompetanse, skifter raskt.

Det opereres ofte med begreper som formell kompetanse og uformell kompetanse, hvor det første vanligvis refererer til den kompetansen en kan dokumentere ved hjelp av for eksempel eksamenspapirer. Uformell kompetanse viser til de erfaringer og den kunnskap en har skaffet seg utenfor formell utdanning. Noen bruker også begrepet realkompetanse om den kompetanse en faktisk har i praksis, og som vel består av både formell og uformell kompetanse.

Kompetanse kan dels brukes om noe som har fremkommet som et resultat av en eller annen prosess, det være seg lærings-, sosialisering- eller utviklingsprosess. Men det kan også brukes for å beskrive selve tilegnelsesprosessen, som for eksempel i kompetansebygging eller kompetanseutvikling. (Tilslutt må det nevnes at ordet kompetanse kan brukes juridisk i betydningen at en bestemt kompetanse gir myndighet til å fatte bestemte beslutninger.)

1.2.2 Hvordan brukes kompetansebegrepet i noen offentlige utredninger

I NOU 1991: 4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* redegjøres det for hvordan og hvorfor kompetansebegrepet blir valgt fremfor det mer tradisjonelle kunnskapsbegrepet. Utredningen behandler grundig det store omstillingsbehovet arbeidslivet står overfor blant annet p.g.a. økende internasjonalisering og dermed hardere konkurranse. Dette stiller store krav til både kompetansenivået og omstillingsevnen til fremtidens arbeidstakere.

Utredningen lanserer begrepet ”handlingskompetanse” som defineres på følgende måte: ”Handlingskompetansen omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver ...”(s.12). Videre beskrives handlingskompetansen som

sammensatt av læringskompetanse, fagkompetanse, sosial kompetanse og metodekompetanse. Og videre: ”Læringskompetanse er ferdigheter i å tilegne seg nye kunnskaper, eller å lære å lære. Fagkompetanse representerer innsikt i enkeltfag eller emneområder. Sosial kompetanse er evnen til samarbeid, konfliktløsning og å håndtere mellommenneskelige forhold. Metodekompetanse er evnen til å analysere en situasjon og kunnskap om fremgangsmåter og bruk av faktisk og praktisk kunnskap til å løse nye og kanskje uventede oppgaver.”(s.13)

Som det går frem av det ovenforstående, legges det stor vekt på handlingsaspektet ved kompetansen. En kan forstå det som en dreining mot at det ikke er nok å vite, en må også kunne handle på bakgrunn av de kunnskaper, ferdigheter og holdninger en har. NOU 1991: 4 tilrår blant annet at videregående opplæring blir en rettighet for alle, noe som ble gjennomført i Reform 94. Hovedsiktemålet var å heve kompetansenivået i befolkningen.

Stortingsmelding nr.42 1997-98 *Kompetansereformen* konsentrerer seg om et kompetanseløft for den voksne befolkningen. Meldingen omhandler tiltak for å heve kompetansen i arbeidslivet ved å legge til rette for at alle skal ha rett til utdanning på minst videregående nivå. Det argumenteres også for alles rett til permisjon for å kunne videreutdanne seg.

Begrepene livslang læring og kompetanse er gjennomgående i meldingen, men det gis ingen definisjon av kompetanse, bare av realkompetanse, som gis en litt annen betydning enn det som kanskje er vanlig: Realkompetanse skal bety kompetanse i tillegg til grunnutdanning og skal bare omfatte den delen av kompetansen som ikke allerede er dokumentert. Det legges opp til at all erfaring, både i lønnet og ulønnet arbeid, omsorgsarbeid og fritidsaktiviteter, skal telle med. Likeverdig, ikke bare lik, kompetanse skal telle likt. Det tas til orde for at det må arbeides frem gode måter å dokumentere ulike kompetanser på.

1.3 Oppbygging av oppgaven

Siktemålet mitt med oppgaven er å finne ut noe om kompetanseutvikling i lærerutdanningen. Siden lærerutdanningen er en profesjonsutdanning, finner jeg det naturlig å begynne med å undersøke hva profesjonell kompetanse består i og hvordan den utvikles. Dette dreier del 1 seg om. Litteraturen jeg har valgt for å belyse dette, er i stor grad et resultat av en kursrekke om læreres læring som jeg har fulgt ved Universitetet i Oslo. Både Erauts bok *Developing*

professional knowledge and competence fra 1994 og Nygrens bok *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer* fra 2004 har vært sentrale der. Jeg har også lagt merke til at det hyppig refereres til Erauts bok i andre bøker jeg har lest i forbindelse med oppgaven. Nygrens bok er et norsk bidrag hvor det gjøres et forsøk på å utvikle ny teori på området.

Jeg gjør først rede for hva de to forfatterne mener at ligger i den profesjonelle kompetansen, så går jeg over til å si noe om hvordan de mener at kompetanseutviklingen skjer, før jeg går inn på hva de mener bør skje med profesjonsutdanningen. Eraut og Nygren behandler disse spørsmålene ulikt. Dette mener jeg er en styrke for fremstillingen, fordi en får temaet belyst fra flere sider. Jeg har sammenlignet og drøftet deres bidrag for å få fram dette.

Første del skal altså omhandle profesjonell kompetanse generelt, men når Eraut omhandler teoriens rolle i den profesjonelle læringen (3.3) nedenfor, bruker han lærere for å eksemplifisere dette. Jeg velger likevel å behandle hele Erauts bidrag i del 1.

Del 2 omhandler hva lærerkompetansen består i og hvordan den utvikles. Her har jeg først en gjennomgang av de tjue siste års offentlige utredninger på området lærerutdanning. Det som er tatt med, er NOU'er, stortingsmeldinger, rammeplaner for lærerutdanningen og de to evalueringene av lærerutdanningen som er foretatt de seneste år, Norgesnettrådets i 2002 og NOKUT's i 2006.

Så går jeg over til å se på hva teoretikere har sagt om innholdet i lærerkompetansen. Jeg har valgt å bruke to bidrag av Erling Lars Dale, en artikkel, "Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser" fra 2001, og kapittel 2 i boka *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* (2001). Det andre bidraget på dette punktet er Per Fibæk Laursens bok *Den autentiske lærer. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil fra 2004*. Også disse arbeidene er ganske forskjellige. Det er vel riktig å si at Dale har et normativt utgangspunkt for sin beskrivelse av lærerkompetanse, mens Laursen har et empirisk. Jeg oppfatter begge som tunge aktører på området. Ved å sammenligne og drøfte disse bidragene opp mot hverandre, håper jeg å det vil bli klarere hva lærerkompetansen består av.

Det neste punktet i oppgaven er hvordan lærerkompetansen utvikles. Her var det viktig for meg å få en oversikt over feltet, og da benyttet jeg meg av Karl Øyvind Jordells to rapporter, *Processes of becoming a teacher: A review of reviews* fra 2002 og *Learning to teach: A*

review and a discussion fra 2006. Jeg har også benyttet meg av to arbeider av Tone Kvernbekk. Det første ”Erfaring, praksis og teori” fra 2001 for å belyse erfaringens betydning for utvikling av lærerkompetanse. Det andre bidraget, et kapittel i boka *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis* fra 2005, er tatt med for å få drøftet teoriens betydning for det samme.

Mot slutten av del 2 går jeg så over til å drøfte min problemstilling, hvilken kompetanse det er mest og minst sannsynlig at lærerutdanningen gir. Jeg gir først en generell betraktning om hele lærerkompetansen, før jeg går over til å behandle de fem delkompetansene hver for seg, for å kunne svare på problemstillingen min. Her bringer jeg inn en ny kilde, Inger Anne Kvalbeins artikkel ”Didaktikk og profesjonsorientering i allmennlærerutdanningen” fra 2006. Jeg har ellers ikke brukt litteratur som går direkte på de fem delkompetansene lærerutdanningen skal gi. Dette er rett og slett fordi det, med forbehold for faglig kompetanse, ikke eksisterer så mye slik litteratur. (Det ser ikke ut som det er så mange andre enn rammeplanmakere som benytter seg av disse begrepene.) Men i artikkelen til Kvalbein fant jeg stoff som gjorde det lettere for meg å gi et svar på min problemstilling.

2. HVA BESTÅR PROFESJONELL KOMPETANSE I

2.1 Innledning

Siden oppgavens siktemål er å undersøke hva slags kompetanse det er stor og liten sannsynlighet for at lærerutdanningen gir, og lærerutdanningen er en profesjonsutdanning, er det naturlig å ta utgangspunkt i profesjonell kompetanse, samt hvordan den utvikles og læres.

Som før nevnt har jeg valgt å bruke Erauts bok fra 1994 og Nygrens fra 2004 for å undersøke dette.

2.2 Hva mener Eraut at den profesjonelle kompetansen består i

I denne delen tar jeg først for meg Erauts framstilling av hvordan den profesjonelle kompetansen har blitt oppfattet historisk og i dag. Deretter går jeg inn på ulike forskningstradisjoner på dette området. Jeg har så valgt å bruke noe plass på å vise hva Eraut mener er innholdet i den profesjonelle kunnskapen, som er en viktig del av den profesjonelle kompetansen, før jeg tilslutt oppsummerer det hele.

2.2.1 Definisjon av profesjonell kompetanse historisk og i dag

Eraut (Eraut, 1994) gir i sin bok *Developing Professional Knowledge and Competence* en oversikt over hvordan profesjonell kompetanse har blitt definert historisk og i dag. Det redegjøres også for hvilke implikasjoner de ulike definisjonsmåtene har.

Den første fremstillingen det refereres til er Carr-Saunders og Wilson og deres bok *The Professions* fra 1933. Her gis det ingen definisjon på begrepet kompetanse, men det er etter Erauts mening grunn til å tro at deres oppfatning av kompetanse ligger nærmere en spesiell evne enn en praktisk ferdighet. Han slutter seg til dette fordi de peker på at kompetansen kan måles ved hjelp av eksaminasjoner.

I ovenfornevnte fremstilling virker det også som begrepene ”kompetent” og ”godt nok kvalifisert” har nærmest identisk betydning. Og de ser heller ikke ut til å stoppe opp ved det, etter Erauts mening, åpenbare gapet det kan være mellom det å være godt nok kvalifisert, som kan testes ved en form for test, og det å være i stand til å utføre godt profesjonelt arbeid. (Eraut 1994:163,164)

Historisk sett har profesjonenes kamp om å ha eksklusiv rett på et kompetanseområde vært omstridt. Profesjonene er i stadig utvikling når det gjelder det området som deres kompetanse skal gjelde for. Dette fordi den samfunnsmessige utviklingen presser frem både en videreutvikling av de eksisterende og helt nye kompetanseområder. Forandringene i kompetanseområdene behøver nødvendigvis ikke å være et resultat av en slik utvikling. Det kan også komme av politiske endringer, både fagpolitisk og samfunnspolitisk, som for eksempel forandringer i politikken for velferdssamfunnet. (Profesjonskampen og forandringer i samfunnspolitikken: betydning for utvikling av den profesjonelle kompetansen vil jeg ikke gå nærmere inn på; fordi jeg mener at det ligger helt i ytterkanten eller utenfor denne oppgaven.)

Hvilket område (scope) kompetansen skal gjelde for, har altså vært en omstridt side ved kompetansebegrepet. Kompetanseområdet er også i stadig forandring. En annen side ved begrepet er kvaliteten på kompetansen. Begrepet kan, som jeg har vært inne på før, bli brukt for å uttrykke at noe er godt nok, men ikke svært bra.

I følge Eraut er måten ordet blir brukt på, avhengig av om en bruker en todelt skala hvor de to ytterpunktene er kompetent/ikke kompetent, eller om en bruker en gradert skala hvor det ene ytterpunktet er novise og det andre er ekspert. Kompetent vil da befinne seg et sted i mellom disse ytterpunktene. Eraut siterer på side 167 Pearson (1984) for å vise et eksempel på den siste måten å bruke begrepet på: ”If we can think of a continuum ranging from just knowing at the one end to knowing how to do something very well at the other, knowing how to do something competently would fall somewhere along this continuum.”

En kan altså, fremdeles i følge Eraut, slå fast at en profesjonells kompetanse har minst to dimensjoner, området den skal gjelde for og kvaliteten på kompetansen. I en profesjonell karriere er det grunn til å anta at begge dimensjoner vil være under stadig forandring. (ibid s.167)

En vanlig forventning til profesjonelles kvalifikasjoner er basert på en generell bedømmelse av kompetanse, som deler de profesjonelle under opplæring i to - enten kvalifisert eller ei. Så enkelt er det i følge Eraut ikke. Han påpeker at det antakelig vil være vanskelig å finne to studenter med akkurat samme kompetanse. Og selv om studentene har kunnskaper og ferdigheter som er relevante, er det ikke sikkert at de har nok erfaring til å være kompetente, i betydningen i stand til å utføre et profesjonelt arbeid.

Kompetent i forbindelse med studenter kan bety alt fra å være gode nok til å starte den arbeidsbaserte opplæringen til å være høyt kvalifiserte. Dette varierer svært fra profesjon til profesjon. I læreryrket, sier Eraut, forventes det at en skal være kompetent straks etter endt utdanning, omtrent uten veiledning, mens det innenfor andre profesjoner tas vare på de nyutdannede i team hvor de til å begynne med bare får begrensede arbeidsoppgaver.

2.2.2 Ulike forskningstradisjoner

Eraut refererer til Norris (1991) som hevder at forskningen rundt kompetanse på det tidspunkt hadde delt seg i tre hovedtradisjoner; en behavioristisk, en generisk og en kognitiv tradisjon.

Før det gjøres rede for disse tradisjonene, pekes det på at det er viktig å være klar over at kompetanse ikke er et deskriptivt, men et normativt begrep. Eraut referer til Short (1984) som sier at for å kunne bli enige om hva det innebærer å være en kompetent utøver innenfor en profesjon, må det være enighet om hva kriteriene for kompetanse skal være og hvordan dette skal bedømmes. Det er også av betydning å være oppmerksom på ikke bare hvordan kompetansen defineres generelt, men også hvordan den defineres i spesielle situasjoner. En må legge merke til hvordan den normative enigheten konstrueres. (i Eraut 1994:169)

2.2.2.1 Behavioristisk tradisjon

Den behavioristiske tradisjonen har etter krigen fokusert mer på hvordan kompetansen kan trenes enn på hva kompetansen er. Fokuset har i større grad vært hvordan en kunne utvikle lokale treningsprogrammer enn å utvikle programmer som kunne gjelde i ulike kontekster.

Dette rimer etter Erauts mening godt med det behavioristiske målet om å tilpasse treningsprogrammene til de lokale behovene.

De første programmene baserte seg på oppgaveanalyse på bakgrunn av strukturerte observasjoner. Ut fra dette sluttet man seg til hvilke kompetanser som var nødvendige for å utføre jobben. Man overså ofte de normative bedømmelsene som ble gjort under prosessen. Ved å neglisjere de sosiale og politiske dimensjonene ved konstruksjonen av kompetansen, og ved å behandle prosessen utelukkende som et teknisk anliggende, gjorde man seg i følge Eraut sårbar for kritikk. Det gjorde også det alt for smale perspektivet til designerne svært synlig (s.169).

Senere forskere i denne tradisjonen har tatt mer hensyn til det normative aspektet ved konstruksjon av kompetansebegrepet. Eraut refererer til McMahon og Carters i boka *The Great Training Robbery* fra 1990. Disse anbefaler en totrinns fremgangsmåte for å utlede kompetansen. Første trinn er jobbanalyse etterfulgt av en ferdighetsanalyse. Første trinn analyserer innholdet i arbeidet, mens en i neste trinn slutter seg til hvilke ferdigheter som er nødvendige for å kunne utføre arbeidet. De understreker at kompetansen må knyttes til målet for virksomheten og at alle involverte parter må trekkes inn i arbeidet med analysen. Dette for å skape enighet om hva som er viktig kompetanse og sikre deltakelse i den påfølgende treningen.

Den profesjonen som har fått mest oppmerksomhet i denne forskningstradisjonen, er lærere. En sterk bevegelse i USA i 1970-årene ønsket en kompetansebasert lærerutdanning og kompetansetesting i skolene. En la vekt på individualiserte mesterlæringstilnærminger med spesifiserte behavioristiske mål. Kritikken mot denne typen programmer har vært at de lange listene over kompetanser deler arbeidet opp i biter. Og det er ikke slik det foregår i virkeligheten. En bruker kompetansene integrert. Det store antallet mål som skulle nås, gir mangelfull oppmerksomhet på det enkelte målet. Det eksisterer heller ingen teori som kunne binde de ulike kompetansene sammen eller prioritere dem i forhold til hverandre..

Det må også nevnes at en ved en slik tilnærmingstype går ut fra at det fins en eneste god måte å utføre arbeidet på, mens det antakelig fins flere likeverdige (s.169-172).

2.2.2.2 Generisk tilnærming

Den generiske tilnærmingen til kompetanse er motstykket til den som ble behandlet ovenfor. Mens den behavioristiske tradisjonen er opptatt av at alle skal være kompetente, er fokuset for den generiske å finne ut hva kriteriene er for at de skal høre til gruppen kompetente. Hovedsiktepunktet i denne forskningen har vært å kunne skille mellom de middelmådige og de dyktigste, hovedsaklig for utvelgelse og belønningsformål. Området for forskningen har mest vært ledelse.

Eraut bruker forskning av McClelland og McBer (her mangler referansen i Erauts bok) som eksempel på denne retningen. De utviklet lister over åtte til femten kompetanser som skulle skille de gjennomsnittlige fra de ypperste. Disse ble utviklet i flere trinn. Først identifiserte man to grupper av ledere som både overordnede og kollegaer var enige om var representanter for henholdsvis det gjennomsnittlige og det eksellente. Deretter satte man sammen grupper av folk som skulle brainstorme om hva som skiller de to typene av ledere. Så intervjuet en representanter for de to gruppene, og ba dem beskrive tre kritiske episoder hvor de følte at de gjorde en god jobb og tre episoder som ble opplevd motsatt.

En forsøkte så å få en samlet oversikt over hva som skilte de to gruppene ved hjelp av de ulike tilnærmingmåtene for deretter å lage en kompetansemodell. Denne modellen skulle uttrykke hva som er felles for de beste lederne og for de gjennomsnittlige.

Kritikken mot denne forskningen har vært at det resultatet en får er svært avhengig av hvordan nøkkelordene tolkes. Mange av de samme kompetansene går igjen i forskning om ledelse, utvelgelse av studenter til college og personlig effektivitet (personal effectiveness). Og da kan en jo lure på om får vite noe mer enn det selvsagte om hva slags kompetanse som kjennetegner de ulike gruppene. Noe av den samme kritikken som ble fremsatt ved den behavioristiske tilnærmingen går igjen her, nemlig at det er lett å få det inntrykk at det bare er en eneste måte å f.eks. være en ypperlig leder på. (s.172-177)

2.2.2.3 Kognitiv forskning

Den siste forskningstradisjonen Eraut gjør rede for, er den kognitive konstruksjonen av kompetanse. Begge de før nevnte forskningstradisjonene beskriver kompetanse som en eller annen form for utførelse. Denne tradisjonen prøver nettopp å skille mellom kompetanse og utførelse. Eraut viser til Messick (1984) som ser på kompetanse på denne måten i Eraut 1994:197:

”Competence refers to what a person knows and can do under ideal circumstances, whereas performance refers to what is actually done under existing circumstances. Competence embraces the structure of knowledge and abilities, where as subsumes as well the processes of accessing and utilising those structures and a host of affective, motivational, attentional and stylistic factors that influence the ultimate responses. Thus a student’s competence might not be validly revealed in either classroom performance or test performance because of personal or circumstantial factors that affect behaviour.”

Her pekes det på to sentrale sider ved kompetanseforskningen; forskjellen på kompetansen og utførelsen og vanskelighetene som er forbundet med å måle kompetansen. Eraut sier også at deler av sitatet ovenfor, nemlig ”Competence embraces the structure of knowledge and abilities,” nesten kan være en definisjon på hva kompetanse er.

Videre refereres Wood og Powers (1987) i Erauts bok på s.178 som påpeker at kompetanse er noe mer enn summen av kompetanser.

”Competence, then, must be distinguished from the competencies assessed in contemporary testing programmes. It rests on an integrated deep structure (understanding) and on the general ability to co-ordinate appropriate internal cognitive, affective and other resources necessary for successful adaptation. A successful conceptualisation of competence would show how specific competencies are integrated on a higher level and would also accommodate changing patterns of salience among these skills and abilities at different ages and in different contexts.”

Støtte for en slik måte å tenke på kommer hovedsaklig fra studier av høyere utdanning som viser at studenter har en tendens til å tilegne seg et stoff enten på et overflatenivå eller på mer dyptpløyende måter. Og det er bare det siste som fører til mer kompetanse i betydningen et

integrert rammeverk og evne både til å forklare og anvende sin kunnskap. Her refererer Eraut til Marton og Saljö (1984) samt Entwistle og Entwistle (1991) (s.179).

.

Dette forsterker kritikken mot den behavioristiske tilnærmingen hvor en lager treningsprogrammer der en og en kompetanse trenes av gangen. Eraut forutser problemer når disse delkompetansene skal settes sammen til en sammenhengende kompetanse. Det er ikke sikkert at en dypere forståelse oppstår. Noe, som i alle fall for de senest nevnte teoretikere, ser ut til å være en forutsetning for å kalle det oppnådde for kompetanse.

Eraut gjengir så Gonzi (1993) på side 179 som sier at utførelsen er det en direkte kan observere, mens kompetansen er noe en slutter seg til ut fra det observerte. Han sier videre at kompetansen blir utledet av den profesjonelles kunnskap, ferdigheter og holdninger. Men, sier Gonzi, dette i seg selv skaper ikke kompetanse. Kompetanse er heller ikke utførelse av en serie oppgaver. Det er snarere hvordan de kunnskapene, ferdighetene og holdningene en har kombineres med utførelsen av oppgavene.

Før jeg avslutter Erauts fremstilling om profesjonell kompetanse, syns jeg det er riktig å ta med noe av hans analyse av den profesjonelle kunnskapen, som jo er en viktig del av kompetansen, sammen med ferdighetene og holdningene.

2.2.3 Innholdet i den profesjonelle kunnskapen

Eraut hevder at det ofte er mangel på samsvar mellom den kunnskapsbasen som utgjør pensum i utdanningen til en profesjon, og det som utgjør kunnskapsbasen i profesjonen. Når en vanligvis prøver å skaffe seg oversikt over innholdet i den profesjonelle kunnskapen, er det i forbindelse med fastsettelse av pensum eller i forbindelse med regulering av adgangen til profesjonen. Den kunnskapen som ikke blir tatt med i pensum, blir som regel ikke vektlagt. Dette gjelder for eksempel det vi med en samlebetegnelse kunne kalle kommunikasjon.

Hvis utgangspunktet for å lage en oversikt over kunnskapen i de ulike profesjonene i stedet er å studere den profesjonelle i arbeid, blir resultatet et helt annet. Det er liten overensstemmelse mellom den siste typen av oversikter og pensum i grunnutdanningene (s.42):

”Not only are large areas of know- how omitted from training, but where there is common knowledge, it is structured, labelled and perceived differently. Secondly, where knowledge is outside traditional syllabi, its description is rather imprecise. One is reminded of a fifteenth-century Eurocentric map of the world, in which people and lands beyond the confines of Renaissance culture are barely acknowledged.

2.2.3.1 Mye av den profesjonelle kunnskapen er implisitt

Det gjør det ikke enklere at mye av den profesjonelle know- how'en er implisitt. Selv om analyser av aktiviteter som for eksempel problemløsning, måten avgjørelser blir tatt på er tilgjengelig i bøker, fins de ikke i den form som de profesjonelle bruker. Betydningen av denne delen av boklig kunnskap kan nok være økende ettersom det blir gjort mer forskning på dette feltet. Den vil likevel antakelig ikke være så viktig som den tilegnelsen som skjer på jobb. Spørsmålet om hvor mye av den implisitte know how'en som kan gjøres eksplisitt gjenstår.

Eraut siterer på side 42 Oakeshott (1962) som, i likhet med Aristoteles, skiller mellom teknisk og praktisk kunnskap. Teknisk kunnskap kan beskrives ved hjelp av skrift, mens praktisk kunnskap uttrykkes gjennom praksis og kan også bare læres gjennom praksis.

Profesjoner hvor muntlige fremføringer er en viktig del av praksisen, kan ikke reduseres til tekniske beskrivelser, sier Eraut. Han viser til Schön og Argyris (1974) som har vist at det ikke er samsvar mellom bedømmelsen av en handling og selve handlingen, selv når kommentatoren og den handlende er den samme. De forklarer dette med at implisitte praksisteorier (theories in use) skiller seg fra de uttalte teoriene (espoused theories) som vi bruker for å forklare oss for andre eller oss selv. Det er vanskelig å oppnå selvinnsikt i måten vi gjør ting på, og vi har en tendens til å forsvare oss heller enn å ha en kritisk holdning. Argyris og Schön hevder at det å gjøre de implisitte teoriene mer eksplisitte, vil være viktig for å øke kvaliteten på det profesjonelle arbeidet.

Deretter går Eraut videre i sin analyse av profesjonell kunnskap. Han undersøker hvilken rolle teorien spiller i den profesjonelle kunnskapen, og i hvilken grad praktisk kunnskap kan generaliseres.

2.2.3.2 Påstandskunnskap

Påstandskunnskap defineres som disiplinbaserte teorier og begreper som er utledet fra en koherent, systematisk kunnskapsbase, eller det kan være generaliseringer og praktiske prinsipper i den profesjonelle kontekst eller spesielle fremgangsmåter, beslutninger og handlinger i enkeltsaker.

Validiteten til den første typen av påstandskunnskap er som regel ikke befestet i praksisfeltet. Ekspertene som underviser innenfor dette, behøver ikke engang være medlem av angjeldende profesjon. Relevansen av slik kunnskap er derimot ofte omstridt. Det å bli en profesjonell, handler om å bli i stand til å handle raskt og effektivt. En måte å oppnå dette på er å redusere alternative tenkemåter. Eraut (s.43) referer til Buchmann (1980) som hevder at dette fører til at vi stoler på noen praktikers måte å gjøre det på, mens mer valide teoretiske ideer forblir ubrukte.

Teoretiske ideer kan ikke uten videre brukes i praksis. Deres implikasjoner må arbeides med og tenkes i gjennom. De fleste praktikere finner ikke tid til dette. Så relevansen av teori er mer avhengig av folks evne og vilje til å bruke den enn av dens antatte validitet. Relevansen vil også være avhengig av hvordan kunnskapen blir introdusert, og i hvilken grad den knyttes til deres profesjonelle interesse.

Når det gjelder den andre typen av påstandskunnskap, altså generaliseringer og praktiske prinsipper i den profesjonelle praksis, er ikke relevansen noe problem, men validiteten kan være problematisk. Mye av denne type kunnskap er erfaring fra andre situasjoner, så bruken er avhengig av en viss form for generalisering. Dette gjelder også den tredje formen for kunnskap, altså den partikulære kunnskapen. Eraut hevder at en måte å utvikle kunnskapsbasen i en profesjon på, ville være å studere denne generaliseringsprosessen for å

gjøre den mer eksplisitt og dermed mer åpen for kritikk og forbedring. (s.44) Jeg vil komme tilbake til denne prosessen senere når utvikling av kompetansen blir behandlet.

2.2.4 Oppsummering av Erauts syn på innholdet i den profesjonelle kompetansen

Det hevdes mye forskjellig om hva kompetanse er. Begrepet brukes på mange ulike måter. Det nærmeste vi har kommet en definisjon, i alle fall etter Erauts mening, er Messicks påstand om at kompetansen omslutter strukturene av kunnskap og evner. Og at kompetanse handler om noe mer enn å kunne utføre noen handlinger. Det har å gjøre med en forståelse av og en evne til å tilpasse sine handlinger til konteksten. Dette betyr at kompetanse er mer enn summen av alle delkompetansene.

Eraut gjør også et skille mellom kompetanse og utførelse. Utførelsen er det vi ser, mens kompetansen referer til det personen kan være i stand til under optimale betingelser. Kompetansen er altså avhengig av kontekst. Dette gjør det også vanskelig å måle kompetansen ved hjelp av utførelsestester. Hva som kommer fram på slike, vil være avhengig av hvor optimal konteksten er for den enkelte.

Avslutningsvis vil jeg nevne at Eraut understreker at definisjonen av kompetanse er et normativt og (fag)politisk spørsmål.

2.3 Hva mener Nygren at den profesjonelle kompetansen består i

Nygren (2004) sier selv at han har et sosiokulturelt perspektiv, og at han prøver å bygge en bro mellom den tradisjonelle læringsteoriens syn på læring som noe som foregår inne i det enkelte mennesket, og den læringsteorien som hevder at læringen og dens resultat er situert i den konteksten den foregår i, og som har en tendens til å se bort fra det som skjer inne i det enkelte mennesket.

Nygren sier at de prosessene som den profesjonelle bygger sin kompetanse gjennom, er dobbelt situert – både i de indre psykiske prosesser og i den ytre kontekst. Nygren forsøker

også å fylle kompetansebegrepet med et mer definert innhold enn det som til nå har vært presentert.

Nygren sier (s.151) at det å ha en profesjonell kompetanse innebærer

”... i forhold til bestemte krav å være i stand til å mestre en eller flere av de oppgavene som er tillagt profesjonen som legitime profesjonsoppgaver, å ha myndighet til å kunne fatte de beslutninger som kreves for å kunne utføre de legitime profesjonsoppgavene og å ha legitimitet til å utføre bestemte oppgaver som en del av profesjonsutøvelsen.”

Han sier videre at kompetansen altså er relasjonell i det den er knyttet til å løse oppgaver og nå profesjonelle mål.

2.3.1 Den profesjonelle kompetansen er dobbelt situert

Et viktig punkt for forfatteren er at kompetansen er knyttet til menneskets sosiokulturelle og materielle omgivelser. Men i motsetning til andre teoretikere innenfor situert læringsteori, hevder Nygren, at han også legger vekt på de mentale prosesser som er knyttet til kompetansen. Han kaller den kompetansen som befinner seg inne i mennesket for allmenne potensielle handlingskompetanser, og den kompetansen som er realisert i den ytre konteksten, for kontekstspesifikke realiserte handlingskompetanser.

Mellom disse to formene for kompetanse skjer det en stadig utveksling. De står i et dialektisk forhold til hverandre. Når den potensielle handlingskompetansen blir realisert som kontekstspesifikk handlingskompetanse, skjer det en modifisering avhengig av konteksten. Når handlingskompetansen etter en stund igjen blir potensiell, blir den erfaringen en har gjort seg, lagret i noe som Nygren kaller kognitive virksomhetsspeilinger. Dette kan føre til at personen aktivt søker ny kunnskap eller bevisst trener på en ferdighet. De indre forutsetningene forandres, noe som forandrer den potensielle handlingskompetansen osv.

Det er selvfølgelig store forskjeller fra menneske til menneske og fra kontekst til kontekst med hensyn til hva slags utvikling eller forandring denne dialektiske påvirkningen mellom de

indre og ytre forutsetningene fører til. Eksempelvis vil det skje mindre utvikling hvis de ytre forholdene er preget av rutinemessig arbeid eller hvis motivasjonen er svak.

2.3.2 Innholdet i den profesjonelle handlingskompetansen

Nygren går videre inn på innholdet i handlingskompetansen. Han mener at den består av fem hovedelementer:

1. Yrkesrelevante kunnskaper.

Han deler disse inn i seks grupper ut fra hvilke deler av virkeligheten de beskriver; kunnskap om de problemer eller fenomener som ligger innenfor profesjonsområdet, kunnskap om årsakene til de ovenfornevnte problemer/fenomener, kunnskap om hvordan problemene/fenomenene fremtrer eller kommer til uttrykk, kunnskap om egne personlighetstrekk og hvordan disse innvirker på yrkespraksis, kunnskaper om lover og forskrifter som regulerer profesjonsutøvelsen og kunnskaper om de viktigste samarbeidspartners oppgaver og deres organisering av praksis.

2. Yrkesrelevante ferdigheter.

Denne deles inn i to hovedgrupper; yrkesrelevante kunnskaper som kan eller allerede er transformert til ferdigheter egnet for måloppnåelse innenfor profesjonell praksis (krever som regel trening), og ferdighet i å bruke sin personlighet for best mulig måloppnåelse.

3. Yrkesrelevant kontroll over ytre betingelser.

I noen tilfeller blir denne myndigheten eller kontrollen formelt tildelt. I andre tilfeller må den erobres.

4. Yrkesidentiteter.

Det utvikles både en kollektiv og en individuell yrkesidentitet. Den kollektive er en identifikasjon med praksisfellesskapet og de oppgavene, målene og verdiene det har. Dette kaller Nygren en identifikasjon *med*. Den individuelle identifikasjonen kalles en identifikasjon *som*, altså at en ser på seg selv som en profesjonsutøver. Det sies videre at yrkesidentitet dypest sett handler om mening, som er grunnlaget for identitetsforhandlingene som foregår i

alle profesjoner. Nygren imøtegår en kritikk om at yrkesidentitet snarere er et resultat av kompetansen enn en del av den. Han sier at påvirkningen går begge veier. Yrkesidentiteten virker som kitt mellom de fire andre og også som en drivkraft for utvikling av dem.

5. Yrkesrelevant handlingsberedskap.

Ved å integrere de fire andre elementene i handlingskompetansen, utvikles en handlingsberedskap. Denne "... er utformet som en bestemt handlingstendens, nemlig i form av en integrert helhet av en emosjonell, kognitiv og ideologisk beredskap til å utføre de handlingene som løser og/eller legitimerer bestemte oppgaver" (s.177). Denne handlingsberedskapen blir utløst for å nå et bestemt mål, og fører til at innholdet i de fire andre komponentene mobiliseres. Handlingsberedskapen har en koordinerende, mobiliserende og retningsgivende rolle overfor de fire andre i selve handlingsøyeblikket, sier Nygren.

Disse fem utgjør i følge Nygren delene i de ulike kompetansesettene en profesjonell yrkesutøver behersker og utgjør til sammen den enkeltes kompetanseprofil. Alle fem kan finnes både som allmenne potensielle og som kontekstspesifikke realiserede handlingskompetanser.

.

Hva slags kompetanse som utvikles, er i stor grad avhengig av det praksisfellesskapet en er en del av. Nygren gjengir Wenger (1998) som sier at hvert praksisfellesskap utvikler sitt kompetanseregime gjennom forhandlinger i forhold til de kravene man oppfatter at stilles (ibid s.166,167). Deltakernes kompetanse er innvevd i hverandre, og den enkeltes kompetanse er svært følsom for forandringer i de andres.

2.4 Hva er likt og hva er ulikt i Erauts og Nygrens fremstilling av den profesjonelle kompetansen

Tilsynelatende ser disse teoretiske utlegningene svært ulike ut. Men ved å gå dem nærmere etter i sømmene, er det mulig å finne viktige likhetspunkter. Jeg har valgt å konsentrere meg om de to punktene som jeg finner viktigst, nemlig spørsmålet om kompetansen er dobbelt situert og hvordan man ser på innholdet i kompetansen.

2.4.1 Er kompetansen dobbelt situert

Nygren synes å mene at enten befinner man seg innenfor den kognitive læringstradisjonen eller så befinner man seg innenfor tradisjonen for situert læring. Han mener videre at begge tradisjonene har mangler fordi de overser eller neglisjerer viktige synspunkter i den andre tradisjonen. Hans ambisjon ”er å overskride noen av de viktigste motsetningene mellom disse to forskningstradisjonene” (Nygren 2004:37). Dette oppfatter jeg dit hen at han mener at dette er noe nytt som ikke er gjort før, at hans standpunkt at kompetansen er dobbeltsituert, både i individet og i den konteksten den utøves i, er et originalt standpunkt.

Hvis dette er en riktig utlegning av Nygren, mener jeg at han tar feil. Jeg vil i det følgende prøve å argumentere for hvorfor jeg mener dette. Nygren refererer selv til Eraut (s.46) i en annen forbindelse, men nevner ingen ting om at også Eraut kan tolkes henimot at kompetansen er dobbeltsituert, selv om han ikke bruker dette begrepet. Eraut sier imidlertid under sin behandling av spørsmålet om hvordan mennesker bruker den kunnskapen de allerede har ervervet (s.25): ”The key to unlocking these problems was my realization that learning knowledge and using knowledge are not separate processes but the same processes. The process of using knowledge transforms that knowledge so that it is no longer the same process.”

Og det å bruke kunnskapen er jo avhengig av en kontekst. Kapittelet hvor dette er hentet fra heter: ”The Influence of Context on Knowledge Use: What is Learned from Continuing Professional Education and How”, så det ville være feil å si at Eraut ikke er opptatt av kontekstens innvirkning på hva slags kompetanse som utvikles. Samtidig redegjør han også for hvordan de indre prosessene i det enkelte individ påvirker hva slags kunnskap og kompetanse som utvikles. (En nærmere redegjørelse for hvordan Eraut tenker seg dette vil bli presentert senere i oppgaven). Jeg finner ikke de store forskjellene mellom Eraut og Nygren på dette punktet, selv om begrepsbruken deres er svært forskjellig.

2.4.2 Hva er innholdet i den profesjonelle kompetansen

Nygren deler kompetansen inn i fem komponenter, som jeg har nevnt før. Spørsmålet blir så om dette er svært ulikt fra hvordan Eraut definerer kompetanse. Jeg mener at forskjellen er forholdsvis liten, og vil argumentere for dette.

Nygren sier at Eraut regner kunnskaper, ferdigheter og verdier (attitudes) som de tre sentrale elementene i den profesjonelle kompetanse. (En vanligere oversettelse av "attitudes" er vel holdninger.) Han sier videre at dette også utgjør tre av fem komponenter i hans forståelse av kompetanse. Jeg går ut fra at han da mener at holdninger og yrkesidentiteter omhandler det samme. Hans to siste komponenter, nemlig yrkesrelevant kontroll over ytre vilkår for profesjonsutøvelse og yrkesrelevante handlingsberedskaper, skulle da altså atskille ham fra Eraut.

Den første, nemlig yrkesrelevant kontroll over ytre vilkår, har jeg vanskeligheter med å gjenfinne i Erauts fremstilling. Han er kanskje i nærheten av det når han behandler profesjonenes kamp for monopol på en kompetanse og en kontekst (Eraut 1994:165), men han sier ingen ting om at dette skulle være en del av kompetansen. Det er også vanskelig for meg å forstå at dette faller inn under kompetansebegrepet. Det vil si at deler av den, den delen som Nygren kaller selverobret legitim kontroll, kan jeg forstå at kan oppfattes en del av kompetansen. Et eksempel kan være at for å kunne være en kompetent yrkesutøver, er en av betingelsene at en må opptre med en slik autoritet og sikkerhet at andre opplever en som det Nygren ville kalt en legitim profesjonell yrkesutøver.

Men at den tillagte ytre kontrollen kan være en del av kompetansen, er vanskeligere å forstå. Det er vel en ytre betingelse som det vil bli vanskelig å situere også inne i individet. Og det er vel et poeng for Nygren at alle deler av kompetansen skal kunne dobbeltsitueres. Han nevner riktignok i vedlegg 1 på side 372 (Nygren 2004) at den delen av kompetansen som er allmenn og potensiell grad av kontroll, altså situert inne i individet, dreier seg om forventninger om den ytre kontroll som er nødvendig for å kunne utøve profesjonen, mens den i kontekstspesifikk form handler om realisert grad av kontroll over de ytre vilkårene. Og det gjør det kanskje litt mer forståelig, men det er fremdeles vanskelig å forstå hvordan kontroll over tillagte ytre vilkår kan være del av kompetansen.

Når der gjelder den siste delen av kompetansebegrepet til Nygren, nemlig yrkesrelevante handlingsberedskaper, blir dette etter min mening også nevnt av Eraut, bare med bruk av andre begreper. Nygren sier (s.177) at: "Med utgangspunkt i en integrering av de fire øvrige hovedelementene i handlingskompetansen utvikler profesjonsutøveren en bestemt handlingsberedskap," og videre: "Beredskapen er utformet som en bestemt handlingstendens, nemlig i form av en emosjonell, kognitiv og ideologisk beredskap til å løse og/eller legitimere bestemte oppgaver."

Dette oppfatter jeg som ganske likt det som omtales i Erauts bok når han viser til Messick (1984) i et tidligere brukt sitat, nemlig at "competence embraces the structure of knowledge and abilities" (Eraut, 1994:197) og også når han referer til Wood and Powers (1987) (s.178):

"Successful adaption to the circumstances encountered as one develops is more often accomplished through the co-ordination of abilities and appropriate knowledge, affect and behaviour patterns than through the capacity to utilise a single ability or reproduce a piece of information ... It rests on an integrated deep structure ("understanding") and on the general ability to co-ordinate appropriate internal cognitive, affective and other resources necessary for successful adaption."

Begge disse sitatene omhandler, så vidt jeg kan forstå, at kompetansen inneholder en eller annen form for integrerende kraft, noe i retning av Nygrens handlingsberedskap.

2.4.3 Oppsummering

For å gjøre en foreløpig kort oppsummering så finner jeg ikke så store forskjeller mellom Nygrens og Erauts kompetansebegrep, selv om de ordene som brukes for å beskrive dem, er svært ulike. Forskjellen ligger kanskje mer i at mens Eraut baserer seg på et variert utvalg av forskning på området, er Nygren mer opptatt av bygge opp sin egen teori.

3. UTVIKLING OG LÆRING AV PROFESJONELL KOMPETANSE

3.1 Innledning

Denne delen vil jeg behandle litt annerledes enn den foregående. Her har jeg valgt ut tre etter min mening sentrale problemstillinger fra Eraut og Nygren, nemlig kontekstavhengig læring av profesjonell kompetanse, teoriens rolle i den profesjonelle læringen og hvordan praktisk kunnskap generaliseres. Tilslutt vil jeg se på hvilke implikasjoner de to mener at deres teori bør få for profesjonsutdanningen.

Det første og det tredje temaet er sentrale problemstillinger i begge fremstillinger, mens teoriens rolle er behandlet mer i dybden av Eraut. Antakelig skyldes dette at Nygren fokuserer så sterkt på handlingskompetanse, og da har teorien nok lett for å forsvinne mer i bakgrunnen. Fordi jeg har til hensikt å si noe om en profesjonsutdanning, nemlig lærerutdanning, og fordi teorien spiller en så sentral rolle her, finner jeg det rimelig å gå såpass grundig inn på dette, selv om det altså spiller en mer beskjeden rolle i Nygrens fremstilling. I det følgende behandler jeg de to teoretikerne hver for seg først, for så å sammenligne dem.

3.2 Hva slags profesjonell kompetanse som læres og utvikles, er avhengig av kontekst

Etter min mening er dette et sentralt tema for både Eraut og Nygren, selv om de behandler det svært forskjellig. Jeg vil i det følgende gi en fremstilling av de to teoretikernes syn på dette.

3.2.1 Eraut om kontekstavhengig læring og utvikling av profesjonell kompetanse

En vanlig antakelse er etter Erauts mening at praktisk kunnskap er kontekstavhengig, mens teoretisk kunnskap er forholdsvis kontekstfri. Etter hans mening er dette feil. Som eksempel på at praktisk kunnskap kan være kontekstoverskridende, bruker han kunnskap om

enkeltmennesker. Den kunnskapen har vi bruk for i ulike kontekster, og vi bruker den kunnskapen vi har om et menneske på tvers av kontekster. Det skjer altså en generalisering.

Det er også feil å påstå at teoretisk kunnskap er noe i nærheten av kontekstfri. Kunnskap blir ikke først lært og deretter brukt, hevder Eraut. Ikke bare blir en ide forstått på en annen måte når den blir brukt. Den må kanskje prøves ut i praksis før den gir mening for brukeren. I tillegg er ideen antakeligvis påvirket av kontekster den tidligere er blitt brukt i, og ideen vil ikke kunne brukes i en annen kontekst uten intellektuell anstrengelse. For eksempel vil ikke det å kunne skrive om noe i en akademisk sammenheng i særlig grad øke sannsynligheten for å kunne bruke det i praksis (s.51).

Eraut identifiserer tre ulike kontekster som fins i de fleste profesjonelle praksiser og diskuterer deres betydning for hva slags læring som finner sted. De tre kontekstene er en akademisk kontekst, en fagligpolitisk kollegial diskurs og en handlingskontekst.

Den akademiske konteksten er preget av en skriftlig form for kommunikasjon i tradisjonelle formater. Kravene disse stiller, bestemmer i stor grad hvordan kunnskapen brukes, og hva som læres. At en har kunnskap, demonstreres ved å sitere andres arbeider. Handling har ingen status i denne konteksten. Studentenes kunnskap som vises i deres skriftlige arbeider gjøres ikke offentlig, og evalueringen er ikke forhandlingsbar.

I den kollegiale fagligpolitiske diskurskonteksten er kunnskapen offentlig, og dens validitet blir gjenstand for offentlig debatt. Å bruke kunnskap i denne konteksten betyr noe annet enn i den akademiske konteksten. En må ikke bare finne ut hva en selv mener. En må også forholde seg til andres meninger, en må kunne inngå kompromisser og danne fraksjoner. Å anvende ny kunnskap i et team eller en organisasjon er avhengig av at flere mennesker forstår, aksepterer og internaliserer det nye. Bruk av kunnskap i den akademiske konteksten krever skriftlige ferdigheter, mens den kollegiale krever sosiale og strategiske ferdigheter.

Handlingskonteksten, som selvfølgelig varierer svært fra profesjon til profesjon, har likevel noen fellestrekk. Her er målet handling, ikke kunnskap. Mer enn å stille spørsmål ved hva som gjøres, må de profesjonelle ha tiltro til sine handlinger, fordi de har ansvaret for konsekvensene av sine handlinger. Dette resulterer i en pragmatisk innstilling hvor en

foretrekker førstehåndserfaringer fremfor abstrakte prinsipper. Tilnærmingen blir derfor ofte subjektivistisk med en skepsis til å lære fra bøker og en tro på det unike i hvert tilfelle (s.52).

Det varierer svært hvor sannsynlig det er at nye ideer blir overveid. Dette har å gjøre med om det er tid til å tenke seg om eller ei. Marshall McLuhan (her mangler referansen) kaller det ”cool” og ”hot action” (s.53). Jo mer press det er på å handle umiddelbart, desto mindre innpass er det for nye ideer. En er nødt til å utvikle rutiner og vaner for å klare seg i hverdagen

3.2.2 Nygren om kontekstavhengig læring og utvikling av profesjonell kompetanse

Også Nygren mener rimeligvis at utvikling av kompetanse er kontekstavhengig. Et hovedpunkt i hans bok er jo at kompetansen er dobbelt situert, i personen og i konteksten. For Nygren er begrepet ”deltakerbaner” viktig for å forklare hvordan kompetansen utvikles. Begrepet er opprinnelig utviklet av Lave og Wenger (1991) og videreutviklet av Dreier (Nygren har ikke årstall på denne referansen, og det er uklart hva han referer til), som skiller mellom institusjonaliserte og personlige deltakerbaner. Nygren gjør så et ytterligere skille mellom to former for institusjonaliserte baner, nemlig institusjonaliserte, profesjonelle deltakerbaner og institusjonaliserte, profesjonelle læringsbaner. De institusjonaliserte er arrangert av samfunnet, enten ved læringspraksiser eller profesjonelle yrkesutøvende praksiser.

Læring foregår i begge kontekster, men det er viktig å skille dem for å kunne analysere forskjellene og overgangene mellom dem (s.244). En profesjonell utøver deltar gjennom sitt liv i mange ulike deltakerbaner både i og utenfor yrkessfæren. Når en person utformer sin profesjonelle deltakerbane, trekker vedkommende på erfaring og læring fra ulike typer av fellesskap. Nygren sier (s.245) at intervjuer med profesjonsutøvere viser hvordan de bruker erfaringer de har ervervet utenfor yrkessammenheng når de utvikler sin profesjonelle handlingskompetanse. De ulike kontekstene har elementer som både kan hemme og fremme den profesjonelle utviklings- og læringsprosessen.

De som deltar i et praksisfellesskap, har alltid en bestemt posisjon som gir bestemte muligheter og begrensninger. Posisjonen bestemmer hva slags læring som vil finne sted. Til

posisjonen er det knyttet bestemte rettigheter, forventninger og forpliktelser. All deltakelse i en form for praksis medfører en eller annen form for læring, enten intendert læring eller medlæring. Og læringen, og den kompetansen som utvikles, er alltid situert i den konteksten den foregår i. Både hva og hvordan man lærer er avhengig av den posisjonen en har og den konteksten den foregår i.

Konteksten består ikke bare av de personene som samhandler. Handlingene utføres innenfor en sosiokulturell og materiell kontekst. Denne konteksten inneholder både læringsressurser og læringsbarrierer. De danner til sammen en kravstruktur som påvirker hvilke kompetanser deltakerne kan utvikle og bruke. Deltakerne gjensker og utvikler kontinuerlig handlingskonteksten gjennom sine handlinger. Den er altså ikke determinerende.

Handlingskonteksten påvirker heller ikke alle likt. Dette varierer med posisjon og oppgaver og gjennom forhandlinger mellom deltakerne. Dessuten oppleves dette subjektivt. Den enkelte gjør seg en oppfatning hvilke kompetanser som har overlevelsesverdi. Det skjer både en utvikling av egne handlingskompetanser og en forandring av de kravstrukturer som en streber etter å utvide kontrollen over.

De individuelle indre prosessene og resultatene av dem er involvert i et dynamisk og gjensidig utvekslingsforhold med de sosiale og kollektive prosessene. Dette fører til endringer både i de individuelle psykiske prosessene og i den sosiokulturelle konteksten. Handlingskompetansens indre og ytre situerthet danner hverandres utviklingsbetingelser vekselvis og gjensidig i en dynamisk utviklingsprosess over tid. (s.321) Personen genererer gjennom sine handlinger forandringer både på det indre og det ytre plan. Det skjer altså både individuell utvikling og organisasjonsutvikling. Nygren kaller det å utvikles gjennom å utvikle. (s.323)

Nygren peker på forskjellen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse. Det er ulike kompetanser som har overlevelsesverdi i de ulike kontekstene. Alle de fem hovedelementene i de profesjonelle handlingskompetansene utvikles under studiene. De er dobbelt forankret i virkeligheten, både som kompetanse med overlevelsesverdi under utdanningen og som en startrampe for fremtidig yrkesdeltakelse. Disse kontekstene har svært ulike kravstrukturer. En ikke uvesentlig del av den reelle kvalifiseringen skjer etter endt utdanning. Den profesjonelle må da utvikle nye handlingskompetanser.

.

Nygren stiller spørsmål om i hvilken grad studentene blir forberedt på dette (s.303). Han sier at disse spørsmålene sjelden blir tematisert under utdanningen. At en tvert imot later som om opplæringen er fullført ved grunnutdanningens slutt. Det er den etter Nygrens mening ikke. Han sier at det alltid vil være behov for en kontekstspesifikk postkvalifisering. Dette er studentene verken forberedt på eller kvalifisert for.

3.2.3 Sammenligning av Eraut og Nygrens fremstilling

Eraut går hovedsakelig inn på hva som læres i tre ulike kontekster, nemlig den akademiske, den kollegiale og selve praksisen, mens Nygren konsentrerer seg om et generalisert praksisfellesskap, de ulike deltakernes deltakerbaner og hva som kan hemme og fremme læringen til den enkelte. Dette at de har så ulike innfallsvinkler og måter og behandle stoffet på, gjør det vanskelig å sammenligne dem. Jeg tror det er mer fruktbart å betrakte de to bidragene som kompletterende. Ved å studere begge bidragene utvides forståelsen av hvordan læring av profesjonell kompetanse foregår.

3.3 Hva er teoriens rolle i den profesjonelle læringen

Som før nevnt er det Eraut som gir dette mest plass i sin fremstilling. Det gis også forholdsvis stor plass i denne oppgaven fordi jeg oppfatter det som svært sentralt i profesjonsutdanningen. (Som jeg gjorde rede for i innledningen, bruker han lærere for å eksemplifisere når han behandler dette. Dette kan muligens oppfattes som en sammenblanding med del 2 i oppgaven, nemlig hva lærerkompetansen består i og hvordan de utvikles, men jeg velger likevel å behandle hele Erauts bidrag i del 1.)

3.3.1 Hvordan skjer tilegnelsen av ulike typer teori

Teori kan erverves fra ulike kilder – skoleerfaring, andre studenter, universitetsundervisning og lesing, for eksempel. Eraut nevner at nyutdannete læreres undervisningsstrategier som regel er svært påvirket av deres egne eleverfaringer. Studentene har mye teori av forskjellige

typer før de begynner på utdanningen. I tillegg skjer det en stadig påvirkning av ideer fra presse, på TV og i hverdagskonversasjonen som studentene tar del i.

Eraut refererer til Clark (1986) på side 61 og 62 i sin bok:

”Research on teacher thinking has documented the fact that teachers develop and hold implicit theories about their students about the subject matter that they teach and about their role and responsibilities and how they act. These implicit theories are not neat and complete reconstructions of the educational psychology found in textbooks or lecture notes. Rather, teachers’ implicit theories tend to be eclectic aggregations of cause-effect propositions from many sources, rules of thumb, generalizations drawn from personal experience, beliefs, values, biases, and prejudices ... And teachers’ implicit theories about themselves and their work are thought to play an important part in the judgement and interpretations that teachers make every day.”

Eraut sier videre at det å få en bedre forståelse av opphavet og funksjonen til læreres teori om elever, kunnskap, undervisning og læring kunne føre til at sosialiseringssprosessen kom under mer bevisst kontroll.

Han mener også at det ville være av betydning å se på tilegnelse av teori fra bøker på samme måte. Det tas som regel for gitt at studenter vet hva slags teorier og hvilke former for teorier en kan finne i ulike fagbøker, og de får ingen hjelp til å evaluere teorier som er innbakt i for eksempel metodebøker.

Han mener at lærere har en tendens til å bruke slike bøker for å skaffe seg praktisk kunnskap og kan svelge det som står der uten en kritisk holdning. Det må etter Erauts mening være viktig å lære studenter kritisk bruk av ulike bøker når de skal tilegne seg teoretisk viten.

3.3.2 Betydningen av teoretisering

Hvis grunnutdanningen skal øke studentenes evne til å teoretisere (som Eraut definerer som evnen til å forstå, forklare eller begrunne intensjoner, handlinger og erfaringer) for å kunne forbedre praksis, må de ha kunnskap og forståelse for teoretiseringsprosessen i seg selv. Hvis de ikke kan skape seg en forestilling om hva det går ut på å lære seg å teoretisere, så er det lite sannsynlig at de kan utvikle evnen til å gjøre det.

Hvis ikke opplæringen innenfor dette knyttes til studentenes egne erfaringer med kunnskap og læring, er det fare for at vitsen med teoretisering blir misforstått. Det kan bli oppfattet som kunnskap i tredje person i stedet for en kilde til selvinnsikt som etter hvert vil resultere i kunnskap i første person.

Kommende profesjonsutøvere trenger også å ha en viss forståelse for den rollen teoretisering kan ha i ulike sider ved profesjonell praksis, dvs. å ha noe kunnskap om hvor og hvordan andre bruker det. De må forstå hva en kan oppnå med teoretisering. For eksempel når er det hensiktsmessig, for hvor lenge, hvilke faktorer er av betydning, når er det lurt å høre hva andre mener, hvordan organisere egen tenkning osv. Dette må diskuteres på et eller annet tidspunkt hvis en skal få ønskelig kontroll over egen teoretisering eller metakognisjon.

Etter Erauts mening er det feil å beskrive teoretisering som noe som kan bli ren rutine fordi det gjentakende elementet er lite fremtredende. Evnen forbedres nok ved at den praktiseres, men aktivitetene vil variere såpass at det ikke skjer en rutinisering.

For å utvikle flere perspektiver å forstå praksis med, er en avhengig av flere begreper og forestillinger til å tenke med. Noen kan bli utledet av refleksjon og diskusjon over egen praksis, mens andre kan komme fra publiserte teorier. Men hvor sannsynlig er det at teori blir brukt på denne måten, spør Eraut. Han sier (s.63):

”If public theory is taught but does not get used it gets consigned to some remote attic of the mind, from where it is unlikely to be retrieved as it already labelled ”irrelevant”. But if public theory is not taught, teachers’ ability to theorize is handicapped by their limited repertoire of available concepts, ideas and principles. To resolve this dilemma, we must examine more closely the processes by which public theories gets used.”

Problemet med noen offentlige teorier er at de forblir i teorifeltet og ikke får innvirkning på praksisfeltet. Vi trenger å vite mer om hvordan vi kan øke sannsynligheten for at slik kunnskap kan bli brukt.

3.3.3 Fortolkningsbasert bruk av teori

Broudy (1980) definerte fire måter kunnskap tilegnet gjennom undervisning blir brukt senere i livet, nemlig gjengivelse (replication), anvendelse (application), fortolkning (interpretation) og assosiering (association).

Etter Erauts mening er den første, nemlig *gjengivelse*, uvanlig i høyere utdanning, men den kan finnes i eksaminasjoner og essays. Den neste modusen, *anvendelse*, har lenge blitt sett på som viktig, men den oppfatningen at teori utledet fra disiplinene kan anvendes direkte i praksis, har blitt svekket de senere år. Mange teoretikere mener at en slik sammenheng mellom teori og praksis er umulig. Her henviser Eraut til Hirst (1985), McIntyre (1980) og Tom (1980) (s.64).

Den fortolkningsbaserte bruken av teori har blitt stadig mer fremtredende når teori – praksis temaer blir berørt. Det å bruke kunnskap på denne måten stiller oss overfor noen nye spørsmål. For det første gjør kompleksiteten i for eksempel undervisningssituasjoner at svært mange begreper og oppfatninger kan være relevante. Hvordan foregår utvelgelsen av dem som blir brukt? Dette kan skje etter hva som er nyttig eller ut fra etiske prinsipper. Eller utvelgelsen kan gjøres ut fra intuitive kriterier som personlig preferanse eller hva som oppfattes som passende.

For det andre må en stille spørsmål om hva det er som gjør at et begrep eller en forestilling oppfattes som relevant. Dette kan skje fordi den fortolkende lager sine egne forbindelseslinjer til praktiske situasjoner, eller fordi en tidligere bruker av teorien har vist relevansen i en lignende situasjon. Uten slike eksempler og uten evne til å bruke nye begreper i sin tenkning, vil deler av teorien som før nevnt gå rett til lager for så aldri å bli brukt.

For det tredje er både utvelgelse og bruk av ny teori influert av det eksisterende begrepsmessige rammeverket, uten at en er seg bevisst den betydning dette har.

For det fjerde går fortolkningsprosessen begge veier. Meningsinnholdet i et begrep utgjøres for det meste av kjennskap til eksempler på bruk. Så en persons forståelse av et begrep kan bli utvidet, eller kanskje forandret, ved hvert nytt eksempel på bruk. En kan altså bruke teori til å forstå praksis, men praksis kan også brukes til å reformulere teori. Dette uttrykkes etter Erauts mening godt ved Piagets tvillingbegreper assimilasjon og akkomodasjon.

Hvis en ønsker å oppmuntre den fortolkningsbaserte bruken av disiplinbaserte teorier, må følgende punkter overveies (s.64):

- Anvendelsen av en teori er ikke bare avhengig av at en vet om den. Den må også oppfattes som relevant ved at en kjenner til eksempler på bruk i lignende situasjoner.
- Måten en fortolker på, er avhengig av det begrepsmessige rammeverket en har. Dette er hovedsakelig utledet av tidligere erfaringer og ikke nødvendigvis uttalt og bevisst.
- Dette rammeverket kan forandres ved tilpasning til nye erfaringer, men prosessen er langsom, gradvis og vanskelig å forutsi.
- Fortolkningsbasert bruk av teori involverer teoretisering, noe nyutdannede lærere verken har ferdigheter i eller forutsetninger for, hvis ikke utdannelsen på en eller annen måte gir dem det.

Den assosiative bruken av teori blir sjelden gjenstand for oppmerksomhet, men Eraut viser med noen eksempler hvor stor påvirkning slik bruk kan ha. Et eksempel er hvordan medisinsk forståelsesramme er assosiert med spesialpedagogikk. Dette har ført til at mye av oppmerksomheten har gått til klassifisering av handikap heller enn kartlegging av hvilke behov eleven har. Behandlingen har vært mer relatert til diagnoser enn til individualitet (s.65).

3.4 Generalisering av kompetanse eller hvordan skjer erfaringslæring

Igjen er det etter min mening likhetstrekk mellom Eraut og Nygren, selv om den terminologien de bruker og den teorien de tar utgangspunkt i er svært forskjellig. I det følgende vil jeg behandle de to bidragene fortløpende. Etterpå vil jeg foreta en sammenligning.

3.4.1 Eraut om generalisering av profesjonell kompetanse og erfaringslæring

Det å skille skarpt mellom disiplinbasert og praktisk kunnskap er ikke uproblematisk, sier Eraut. Oakeshott (1962) skiller mellom teknisk og praktisk kunnskap. Den tekniske kan uttrykkes skriftlig, mens den praktiske bare kan uttrykkes og læres gjennom praksis (s.65). Argyris og Schön (1974) hevder at det er forskjell på de teoriene profesjonelle sier at de bruker (espoused theories) og de teoriene de i virkeligheten gjør seg bruk av. Disse mener at det å gjøre de teoriene vi benytter oss av eksplisitte og dermed åpne for kritikk, er nøkkelen til profesjonell læring.

Men spørsmålet er hvor mye av den profesjonelle know how'en som kan gjøres eksplisitt med tid og oppmerksomhet og hvor mye som vil forbli implisitt. Det er antakelig lettere å reflektere og være veloverveid i kontekster hvor en har tid til å tenke seg om enn i for eksempel klasserommet hvor en må handle raskt. Eraut referer til Jackson (1971) på side 66 som kaller dette "cool and hot decisions". Der avgjørelsene er av første type, vil det være lettere å gjøre kunnskapen eksplisitt. Og Eraut sier at Argyris og Schön hovedsaklig henter sine eksempler fra ledelseskonteksten som er forholdsvis "cool".

Eraut bruker Buchlers (1961) metodetypologi som en tilnærming til å si noe om i hvilken grad praktisk kunnskap er overførbart på tvers av kontekster. For å forenkle skiller han mellom tre ulike grunntyper:

- Når praksisen blir oppfattet teknologisk, er den etablert, og en gjør det som er foreskrevet. Kontekstene er forutsigbare og definerte, og spesifikke resultater er forventet. Forberedelse til denne type yrkesutøvelse vil være demonstrasjoner og instruksjon.
- Hvis derimot yrkesutøvelsen kan beskrives som artisteri, vil praksisen være unik for den enkelte og utførelsen spesiell og intuitiv. Kontekstene vil være svært ulike og resultatene er nyskapende. Forberedelse til slik yrkesutøvelse vil være varierte erfaringer, oppøvelse av lydhørhet, oppfinnsomhet og rask avlesing av situasjonene etter som de utvikler seg.
- I mellom disse ytterpunktene ligger muligheten for en metode som kan tilpasses både bruker og situasjon. Eraut bruker lærere som eksempel, og hevder at de blir oppmuntret til å utvikle sin egen personlige metode. Dette betyr som regel ikke å utvikle en helt ny metode, men å

tilpasse en kjent metode til sin spesielle stil. Her vil kontekstene være en kjent mengde situasjoner, og resultatene vil være varierte og kjente. Dette blir kalt håndverk (craft). For å kvalifisere til denne siste formen for profesjonsutdanning, må studentene være forberedt på å modifisere og eksperimentere med den metoden de har tenkt å bruke. De må oppmuntres til dette og gis nødvendig feedback.

Det å tilpasse seg til situasjonen krever noe annet. Det liten hjelp i å være enig i at det er viktig å tilpasse metodene til for eksempel spesielle mennesker når en får vite lite om hvordan. Dette leder tilbake til det å ta avgjørelser, noe som igjen er avhengig av den kunnskap og den know how som den profesjonelle bringer med seg til hver spesiell situasjon. Denne kunnskapen består i stor grad av erfaringer med forutgående situasjoner og inneholder derfor en eller annen form for generalisering.

Hvordan skjer så denne generaliseringen? Alle mennesker tilegner seg kunnskap gjennom erfaringer der hensikten ikke er læring. Noe av denne kunnskapen blir såpass bevisst at den kan kalles påstandskunnskap eller prosesskunnskap, men mye vil forbli inntrykk (impressions). Slike inntrykk påvirker profesjonell handling på måter som bare delvis er forstått, sier Eraut (s.104). Ved hjelp av Schutz' *The Phenomenology of the Social World* fra 1967 prøver Eraut å forklare hvordan erfaringer blir forstått og gjort meningsfulle, hvordan konfigurasjoner av mening blir skapt på et høyere nivå og hvordan disse igjen blir måter å oppfatte på som skaper en opplevelse av orden i våre liv.

Vi lever alle i en sammenhengende strøm av erfaringer hele livet. Det at vi gir noe oppmerksomhet, gjør at noe som ellers bare ville bli gjennomlevd, blir oss bevisst. Behandlingen av det bevisste kan variere fra å så vidt bli lagt merke til til å skape dyp forståelse. Disse basiserfaringene blir føyd sammen, og høyere grad av mening blir bygd opp lag for lag. Og den mening vi skaper, kan selv bli gjenstand for vår oppmerksomhet.

.

Det refleksive blikk vil trenge mer eller mindre inn i erfaringen avhengig av hva hensikten er. Det som vi ikke oppfatter at det er grunn til å tenke videre over, blir av Schultz definert som selvfølgelig, "taken for granted" (s.105). Mennesker oppfatter vanligvis verden som ordnet. Denne ordenen kan sees både som en syntese av tidligere erfaringer og kunnskap om hva en kan forvente av fremtiden.

Disse mønstrene kaller han våre erfaringsskjemaer (schemes of experience) som omfatter både erfaringer med den ytre verden og indre erfaringer vi har med vår psyke og vilje. Vi setter ikke spørsmålstegn ved disse skjemaene hvis ikke et spesielt problem oppstår, og selv da søker vi ikke dypt. De skaper rammeverket som nye erfaringer tolkes i gjennom og det skapes derigjennom orden i både fortid og fremtid. Skjemaene vil justeres og utvikles i møtet med nye erfaringer. Slik utvikling er særlig tydelig gjennom barndommen, når utdanningen er vellykket og i de første årene i en profesjonell karriere.

Eraut mener at dette bør få betydning for profesjonsutdanningen. Implikasjonene er størst for de profesjonene som har regelmessig kontakt med klienter. De har allerede mye relevant kunnskap ved å ha vokst opp i en spesiell kultur, men den kunnskapen må bringes under kritisk kontroll ved å utvikle bevissthet om hvordan erfaringen brukes og ved å stille spørsmål ved det som blir tatt som en selvfølge. En må også bli i stand til å supplere kunnskapen sin bevisst. En må lære å bruke erfaringene sine bevisst, og ikke avvise dem, selv om de er feilbarlige.

Å lære av sine erfaringer skjer ikke automatisk. Grunner til at det ikke skjer, kan være at en ikke har bevisste læringshensikter og dermed ikke gir det tilstrekkelig oppmerksomhet. Eller at det ikke er nok tid til oppmerksomhet fordi handlingstvungen er for sterk. (s.107)

3.4.2 Nygren om generalisering av profesjonell kompetanse og erfaringslæring

Også Nygren behandler spørsmålet om hvordan generalisering skjer. Han kaller det kontekstoverskridende læringstransfer.

Når en person utvikler sine handlingskompetanser, skjer dette som en tilpasning til nye kontekstspesifikke krav, sier Nygren (s.324). En tar da i bruk bestemte deler av ”gamle” kontekstspesifikke kompetanser – som kan betraktes som potensielt praksisrelevant handlingskompetanse.

Nygren hevder at tradisjonell læringsteori mener at det som er lært i en kontekst forholdsvis enkelt kan appliseres i andre kontekster fordi læringsresultatet er abstrakt og universelt.

Dette mener Nygren er feilaktig, samtidig som han mener at læringstransfer er mulig. Han sier at hans ståsted er en mellomting mellom det som er beskrevet ovenfor og den situerte læringen.

Hvilke mentale prosesser og utvekslinger med omverdenen gjør så etter Nygrens mening dette mulig? Han henviser til begrepet kognitive -emosjonelle virksomhetsspeilinger, som er utviklet av Nygren selv. Han henviser også kort til tidligere forskning på feltet som prøver å gjøre rede for hvordan erfaringer lagres i hukommelsen ved hjelp av en eller annen form for skjema eller standardiserte maler. Etter Nygrens mening legger disse utelukkende vekt på det kognitive, mens det følelsesmessige og behovsmessige også må tillegges vekt. Han mener derfor at de andre modellene er reduksjonistiske ved at de bare er opptatte av det kognitive.

For Nygren er som tidligere nevnt handlingskompetansen også situert i individets indre mentale prosesser. Læringstransfer forutsetter bruk av avanserte kognitive og emosjonelle prosesser. Disse prosessene må sørge for å lagre den erfaringen en gjør seg på en sann måte at den kan gjenkalles i en annen og lignende situasjon. Dette forutsetter en avansert matchingsprosedyre mellom det lagrete og den nåværende situasjonen. Her spiller emosjonelle og kognitive prosesser sammen. Den potensielle handlingskompetansen transformeres til kontekstspesifikk handlingskompetanse.

Den informasjonen vi lagrer, kan allment deles i tre hovedtyper; oppstartinformasjon (hvilke behov, følelser, kunnskap, situasjonsforståelse osv. blir aktivert), gjennomføringsinformasjon (hvilke handlinger, i hvilken rekkefølge, andres reaksjon osv.) og evalueringsinformasjon (subjektiv vurdering av måloppnåelse, behovstilfredsstillelse, tolkning, andres vurderinger osv.). Det lagres som en kognitiv -emosjonell virksomhetsspeiling. De som ligner hverandre blir koblet sammen, slik at de er lett tilgjengelige ved behov. Nygren sier at det mentale fundamentet for den enkelte profesjonelle handlingskompetansen er en funksjonell konstellasjon av virksomhetsspeilinger(s.327-333).

3.4.3 Sammenligning av Eraut og Nygrens fremstillinger

Når det gjelder Nygrens påstand om at tradisjonell læringsteori påstår at det som er lært i en kontekst lett lar seg overføre til en annen, så gjelder i alle fall ikke det Eraut. Han hevder som

det tidligere er gjort rede for at kunnskap ikke uten videre lar seg overføre fra kontekst til kontekst. (se 3.3.3) Det å bruke kunnskap i en annen sammenheng krever fortolkning, hevder han.

I Erauts framstilling beskrives erfaringslæringen eller generaliseringen av kunnskap som en sammenføyning av erfaringer hvor mening blir bygd opp lag for lag, slik at en form for orden bygges opp. Disse mønstrene kaller han erfaringskjemaer. De inneholder erfaring både fra den indre og den ytre verden. De forandres i møtet med nye erfaringer.

I Nygrens framstilling kalles ikke lagringsenheten for erfaringskjemaer, men kognitive-emosjonelle virksomhetsspeilinger, som Nygren hevder er et originalt bidrag fra ham. Han sier at ulike skjemateorier, og da vel også dem Eraut benytter seg av, er reduksjonistiske fordi de bare tar hensyn til det kognitive. Jeg har bare liten innsikt i dette spørsmålet, men jeg oppfatter ikke Eraut slik at det bare er kognitivt innhold som blir lagret i hans skjemaer.

Igjen må jeg ta reservasjoner i forhold til min forståelse, men slik som Eraut og Nygren beskriver sine erfaringskjemaer og kognitive-emosjonelle virksomhetsspeilinger, framstår de som ganske like. Nygren er nok noe mer spesifikk med hensyn til hva den lagrede informasjonen består av, mens Eraut er mer opptatt av å få denne erfaringslæringen under bevisst kontroll og mener at denne kontrollen er viktig for profesjonsutdanningen.

3.5 Hvilke implikasjoner bør dette etter Erauts og Nygrens mening få for profesjonsutdanningen

Her vil jeg først gå inn på hvilke konsekvenser Eraut og Nygren mener at deres syn på kompetanse og kompetanseutvikling bør få for profesjonsutdanningen. Deretter vil jeg sammenligne de to bidragene.

3.5.1 Erauts syn på implikasjoner for profesjonsutdanningen

Eraut mener at profesjonsutdanningen må rekonstrueres, og at det i den forbindelse er tre viktige spørsmål som må stilles:

- Hva er denne profesjonens kunnskapsbase?
- Hva læres best i høyere utdanning, hva læres best i profesjonell praksis og hva læres best i en sammenheng der begge kontekster blir involvert?
- Hva må læres før en blir sertifisert, og hva er det best å utsette til etterpå?

Det første spørsmålet har blitt behandlet før. Jeg vil bare gjenta Erauts synspunkt om at det som det undervises i profesjonsutdanningen, er noe annet enn det som fremkommer når en prøver å beskrive den kompetansen som er nødvendig å ha for å utføre et arbeid innenfor profesjonen (se 2.3.3).

I tillegg til dette er Eraut opptatt av at profesjonelt arbeid involverer bruk av ulike typer av kunnskap på en integrert og målrettet måte. Dette er vanskelig å oppnå uten samhandling mellom utdannings- og praksisfeltet, og hvor det rettes spesiell oppmerksomhet mot fruktbare måter å tenke på.

Kunnskap om prosesser må gis høy prioritet både i akademiske og praktiske sammenhenger, men uten at en overser betydningen av påstandskunnskap. Det er ikke nødvendigvis best å introdusere denne typen kunnskap bare når det er nødvendig for å kunne forstå. Dette kan lett føre til en ukritisk, halvforstått aksept av teorien. Gjøres det på denne måten, får en heller ikke trening i å plukke det en har bruk for i en konkret situasjon, fra et kunnskapsreservoar.

På den annen side er det nå en veletablert sannhet at den kunnskap en ikke får bruk for innen rimelig tid, forsvinner fra oppmerksomheten. Så selv om deler av pensum kan være en viktig del av den kunnskapen profesjonen burde ha, blir den ikke en del av den profesjonelle kunnskapsbasen før den har blitt brukt for et profesjonelt formål (s.120). Løsningen er ikke, i følge Eraut, å overse teorien, men å innføre et generelt prinsipp i profesjonell utdanning som går ut på at hvis tiden fra teori på et område presenteres til en kan gjøre seg nytte av den blir for lang, da er tidspunktet for introduksjon feil. Både i medisin og i jus har en i de senere år brukt en mer problemløsende tilnærming, noe som tar hensyn til at den teorien som ikke forholdsvis raskt blir anvendt på en eller annen måte, har lett for å gå i glemmeboka.

Som det er gjort rede for tidligere, krever det et stykke arbeid å bruke teori i praktiske sammenhenger. Det er som regel ikke nok å forstå og så bruke teorien direkte på virkeligheten. Og fordi studenter ikke får trening i hvordan den teorien de blir presentert for

kan anvendes i nettopp deres sammenheng, blir den ikke tillagt den vekt den burde ha etter endt utdanning. For å bøte på dette må mer tid brukes på dette i studietiden. Dette er det som Eraut tidligere har kalt teoretisering. Og for å få tid til dette, må mengden av påstandskunnskap kraftig beskjæres.

Videre sier han at en betydelig del av grunnutdanningen må være utførelsesbasert (performance based) ellers vil den profesjonelle ansvarligheten bare bli en bløff. Han mener også at alle typer av prosesskunnskap er av sentral betydning.

Eraut er av den oppfatning at det systemet vi har for kvalifisering i dag, må utvikles videre. Han liker ikke den binære skalaen hvor en enten er kvalifisert eller ikke kvalifisert. Profesjonell læring og utvikling må forbindes med et system av begynnerkvalifikasjoner og mer avanserte kvalifikasjoner.

3.5.2 Nygren syn på implikasjoner for profesjonsutdanningen

Også Nygren er opptatt av behovet for forandringer i profesjonsutdanningene. Han påpeker at det i dag er et fokus på personlig egnethet i de relasjonsbaserte profesjonene. Men utdanningens innhold og form er ikke nok opptatt av de personlighetsmedierende ferdigheter.

Profesjonsutdanningen innvirker på studentenes personlighetsutvikling. Spørsmålet blir hvilke personlighetsegenskaper utdanningen skal fremelske og med hvilke midler, sier Nygren (s.356). En må bestemme seg for hvilke pedagogiske og psykologiske midler som er legitime, og hvordan en på en etisk og faglig måte kan måle om studentene oppfyller de minimumskrav som stilles til personlighetene deres. Eller så kan en fortsette den strutsepolitikken som en bedriver i dag, ved at en sier at det personlige er viktig, men i praksis neglisjerer det i utdanningen.

Nygren mener videre at profesjonsutdanningene må ta konsekvensene av det han kaller den personlige profesjonelle deltakerbanen. Dette innebærer at det foregår profesjonell læring og utvikling både i privatsfæren i utdanningssfæren. Studentene trenger hjelp til å ta vare på og utvikle den yrkesrelevante læringen som skjer både før, under og etter studiene.

Nygren kritiserer profesjonsutdanningene for at mye av den kompetansen som utvikles, er kvalifikasjonsrelevant og ikke nødvendigvis yrkesrelevant. Profesjonsutdanningen må prioritere utvikling av virkelig yrkesrelevant kompetanse og ikke noe som gir seg ut for å være det.

Nygren tar videre til orde for et tettere samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningen. En må finne ut ved forskning hvilke handlingskompetanser som de best lar seg utvikle under utdanningen og hvilke som er en oppgave for praksisfeltet.

Til slutt peker han på behovet for å lære studentene hvordan de kan fortsette å lære i sin yrkespraksis. Studentene må lære en form for metalæring. Profesjonsutdanningen blir bare et slags halvfabrikat. Den systematiske læringen må fortsette gjennom deltakelse i ulike yrkespraksiser. Denne metakompetansen må inneholde en analytisk handlingskompetanse som gjør en i stand til identifisere og løse problemer i en yrkespraksis. Videre kreves det en handlingskompetanse i utveksling mellom teori og praksis. En må kunne oversette mellom det generelle og det særegne i begge retninger som en del av deltakelse i en yrkespraksis. Og tilslutt må en slik metakompetanse inneholde en sosial handlingskompetanse slik at en kan inngå i forhandlinger om praksis (s.369,370).

3.5.3 Sammenligning av Erauts og Nygrens syn

Det første spørsmålet som Eraut behandler, nemlig hvilken kunnskapsbase profesjonen har, sier ikke Nygren så mye om. Som før nevnt har ikke kunnskap og typer av kunnskap en så framtrædende plass i hans framstilling. Eraut er opptatt av at prosesskunnskap bør få en mer framtrædende plass, og at tilegnelse og bruk av kunnskap bør komme så nær hverandre i tid som mulig. Ellers har det lett for å bli glemt.

Nygren og Eraut er enige om at samarbeidet mellom teori- og praksisfeltet må bli bedre. De framhever også betydningen av å lære studentene hvordan de kan anvende teori i praksis. Eraut kaller det teoretisering, Nygren en form for metalæring. De uttrykker begge at utdanningen må gi studentene kompetanse som gjør det mulig for dem å fortsette sin læring etter endt grunnutdanning.

Det virker også som om det er enighet om at det krever et forskningsarbeid å avgjøre hva som best læres i en utdanningskontekst og hva som bare kan læres i praksis.

3.6 Oppsummering av denne delen

Når jeg nå skal oppsummere denne første delen av oppgaven, vil jeg prøve å trekke ut essensen på en slik måte at det ikke bare blir gjentakelser, men en klargjøring. Jeg har valgt å gjøre dette punktvis:

- Hvordan blir profesjonell kompetanse framstilt i Nygrens og Erauts bidrag.
- Hvordan læres denne kompetansen etter disse teoretikernes mening.
- Hvilke implikasjoner får dette for profesjonsutdanningen.

3.6.1 Hva består profesjonell kompetanse i ifølge Eraut og Nygren

Det ser ut som begge er opptatt av at profesjonell kompetanse er noe helhetlig som ikke lar seg dele opp i små biter, som så kan trenes inn suksessivt. Kompetanse handler om å kunne tilpasse den viten en har til en spesiell kontekst, det Nygren kaller å realisere den potensielle handlingskompetansen. Dette krever både generell kunnskap, situasjonsforståelse og profesjonelt skjønn. En slik form for kompetanse tar det tid å utvikle, og det skjer vel best i en form for praksisfellesskap sammen med andre profesjonelle.

3.6.2 Hvordan læres denne profesjonelle kompetansen

Her er det både forskjeller og likheter mellom de to teoretikerne. Eraut gir kunnskapsutvikling en mye større plass enn Nygren. Det de er enige om, er at erfaringslæring er viktig, og de har, så vidt jeg kan forstå, et ganske likt syn på hvordan dette foregår. Eraut understreker sterkere enn Nygren at det er viktig å få denne prosessen under bevisst kontroll for å øke kvaliteten på

det profesjonelle arbeidet. Nygren sier at en må kunne oversette mellom det generelle og det særegne i begge retninger.. Det er dette Erauts teoretisering dreier seg om.

Begge er opptatte av at de profesjonelle må kunne overvåke sin egen læring, og at denne læringen må fortsette etter endt grunnutdanning. Eraut sier at den binære skalaen som innebærer at en enten er kvalifisert eller ikke kvalifisert, blir feilaktig. Det er nødvendig å utvikle kriterier på mer avanserte nivåer av kompetanse. Nygren sier at utdanningen bare gir et halvfabrikat. Den systematiske læringen må fortsette gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap. Jeg oppfatter dette som ganske sammenfallende syn.

3.6.3 Hva betyr dette for profesjonsutdanningen

Eraut mener at profesjonsutdanningen må ha en kunnskapsbase som ligger nærmere den kunnskapen en har behov for når en skal utøve profesjonen, enn det som er tilfelle i dag. Han anbefaler å legge mye større vekt på prosesskunnskap. Nygren er vel inne på noe av det samme når han sier at en ikke må glemme å utvikle den sosiale handlingskompetansen.

Begge sier at forbindelsen mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet må bli bedre. Det gjelder også å avgjøre hva som passer best å lære hvor. De er begge opptatte av at studentene må lære det som er nødvendig for å fortsette å utvikle seg som profesjonelle yrkesutøvere også etter endt grunnutdanning.

DEL 2. HVA BESTÅR LÆRERKOMPETANSE I OG HVORDAN UTVIKLES DEN

4. HVA BESTÅR LÆRERKOMPETANSEN I

For å få et grep om hva lærerkompetanse har betydd på ulike tidspunkt og i ulike sammenhenger, har jeg valgt å belyse det gjennom å se på hvordan det har kommet til uttrykk i ulike offentlige utredninger og i de siste rammeplanene for allmennlærerutdanningen.

.

Videre vil jeg redegjøre for hva som blir vektlagt i dag når det gjelder innholdet i lærerkompetansen, både ved hjelp av rammeplanen fra 2003, NOKUTs vurdering av lærerutdanningen og ulike teoretikere. Deretter vil jeg ved hjelp av ulike teoretikere si noe om hvordan utviklingen av lærerkompetansen skjer. Til slutt vil jeg gå inn på de fem områdene for lærerkompetanse som blir omtalt i rammeplanen, og redegjøre for hva de inneholder og hvordan de utvikles.

På bakgrunn av dette vil jeg forsøke å si noe om hvilke kompetanseområder det er mest og minst sannsynlig at lærerutdanningen slik den er i dag, kan utvikle.

4.1 Hvordan har synet på lærerkompetanse utviklet seg

For å undersøke dette vil jeg se på hva som legges i lærerkompetanse i ulike offentlige utredninger og rammeplanene for lærerutdanning. For å ikke sprengte rammene for denne oppgaven nøyer jeg meg med perioden fra 1988 og frem til dagens rammeplan fra 2003.

4.1.1 Vektlegging av det faglige eller det pedagogiske, NOU 1988:28 *Med viten og vilje* og NOU 1988:32 *For et lærerrikt samfunn*.

I NOU 1988:28 *Med viten og vilje* som omhandler høyere utdanning, slås det fast at: ”Det utvikles mindre kompetanse enn elevenes talenter gir grunnlag for, og det gjelder både de skoleflinke og de skolesvake” (s.25) og videre: ”Utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent” (s.9). Om lærerutdanningen står det: ”Både den obligatoriske og valgfrie delen av studiet går i stor grad med til pedagogikk” (s.28). (Her må det bemerkes at det var pedagogisk teori og praksis som samlet utgjorde en tredjedel av studiet.)

Det er vel ikke for sterkt å si at denne utredningen legger opp til en lærerrolle og en lærerkompetanse som retter seg mer mot det faglige. Utvalget foreslår også ”at den generelle undervisningskompetansen fra allmennlærerutdanningen, for alle fag og alle trinn i grunnskolen, snarest oppheves” (s.29). Dette tyder vel også på at utvalget mener at det faglige har vært en for liten del av lærerkompetansen.

Det kan virke som det er betydelig forskjell på det som fremkommer i *Med viten og vilje* og NOU 1988:32 *For et lærerrikt samfunn*. Selv om faglig kompetanse blir vektlagt også i den sistnevnte, er det ikke det som omtales mest. Her blir det understreket at lærere må ha en kompetanse som gjør dem i stand til å ivareta hele eleven som person. ”Dette kommer bl.a. til uttrykk gjennom målsettingene om tilpassa opplæring, ansvarslæring, samarbeid, lokalorientert undervisning m.v.” (s.41).

Det legges også vekt på det som kalles ”reflektert erfaring”. Det som legges i dette begrepet, er at lærerne ”kan skape ny innsikt og viten på basis av de daglige erfaringene i barnehage og skole. Refleksjon, analyse og vurdering blir derfor betydelige aspekter i det forestående styrkingsarbeid av norsk lærerutdanning” (s.41).

Utvalget sier at det faglige nivået må styrkes, både når det gjelder innhold, metoder og arbeidsmåter for å legge grunnlaget for flerfaglighet og tverrfaglighet og for å styrke opplevelsene av helhet og sammenheng for elevene (s.43).

Utvalget påpeker videre at ”lærerne må kunne forholde seg til tre virksomhetsfelter: Undervisningsfeltet, skolen som organisasjon og skole – samfunn”(s.43). Tradisjonelt har det første feltet blitt gitt størst oppmerksomhet hevdes det, men med utviklingen i skole og

barnehage stilles det nå større krav til lærernes analytiske kompetanse. Lærerne må forholde seg mer forskningsmessig til sitt arbeid (s.44).

Det legges også vekt på at lærerkompetansen må inneholde samarbeidsevne og samarbeidsvilje, kunnskap om og evne til å lede samt god kommunikasjonsevne. Utvalget ser det også som viktig at studentene gjennom å delta i langvarige innovasjonsprosesser, utvikler sin evne til forandring og utvikling (s.45).

Det pekes videre på at den pedagogiske delen må styrkes, og det samme må sammenhengen mellom teori og praksis. Og dette må ikke bare gjelde pedagogikkfaget, men alle studiefagene. ”Praksis skal legges opp slik at den kaster lys over og gir erfaringsmateriale for arbeidet med studiefaga og med pedagogikken” (s.50). Utvalget sier at det bør legges stor vekt på erfaringslæring. ”Uten systematisk evaluering, refleksjon og (i god forstand) teoretisering, blir praksis i beste fall ren ferdighetstrening.”

Det konkluderes så med at ”det essensielle i lærerutdanninga er koplinga av faglig, pedagogisk og praktisk innsikt” (s.50), og det listes så opp seks punkter for innholdet i lærerkompetansen:

- Kunnskap om barn og ungdom, deres utvikling og vekst, oppvekstvilkår og kultur og lærerens oppgaver som leder av læringsarbeidet i forhold til elever, medarbeidere og foresatte.
- Kunnskap om læringsinnholdet for å kunne tilpasse det til elevenes situasjon og de mål som gjelder for opplæringen.
- Kunnskap om læringssituasjonen og kunne utvikle det sosiale miljøet for å fremme god læring og utvikling.
- Forståelse for et oppdrageransvar som er integrert i alt lærerarbeid.
- Kunnskap om skolen som organisasjon. En må vite hvordan organisasjonsforhold kan hemme og fremme læringsarbeid og virke inn på pedagogiske mål.
- Kunnskap som gir forståelse for sammenhengen mellom oppvekstmiljø og samfunn og skolens arbeid (s.50, 51).

Utvalget understreker også at lærerstudentene må styrkes i skriftlig og muntlig kommunikasjonsevne, trening i samarbeid, utvikling av lederegenskaper og evne til analytisk tenkning. Det blir lagt vekt på at arbeidsformene i lærerutdanningene skal fremme dette.

Som det vel går frem av det ovenforstående, var det ganske store forskjeller i konklusjonene til de to utvalgene som begge la frem sine innstillinger i september 1988. Oftedal Telhaug (Telhaug, 1997) sier at mens det i *Med viten og vilje* legges stor vekt på læreren som formidler av fag, legger *For et lærerrikt samfunn* opp til en lærer som er mer veileder, og det legges derfor stor vekt på hvordan læring skjer (s.112).

Det sistnevnte utvalget gikk inn for at allmennlærerutdanningen skulle utvides til fire år, og at den praktisk-pedagogiske utdanningen skulle økes til et år.

4.1.2 Behandlingen av de to utredningene i Syse-regjeringen og regjeringen Harlem Brundtland

Syse-regjeringen, med Einar Steensnes som kirke- og undervisningsminister, la frem Stortingsmelding nr.53 (1989-90). I følge Telhaug (1997) kan en se denne meldingen som et kompromiss mellom de to før nevnte utvalgsinnstillingene. På den ene side legges det større vekt på det faglige, for eksempel med formuleringer som: ”Dette stiller skjerpete krav til kunnskap og kompetansebygging. Disse utfordringene må møtes ved å legge sterkere vekt på basiskunnskaper.” På den annen side pekes det på at ”det kreves forståelse for barn og unges oppvekstvilkår og oppvekst” (s.17). Meldingen støtter forslaget om å utvide allmennlærerutdanningen til 4 år.

Denne meldingen kom aldri opp til avsluttende behandling i Stortinget. Regjeringen Harlem Brundtland overtok med Hernes som utdanningsminister. Han trakk meldingen tilbake og erstattet den med en ny melding, Stortingsmelding nr.40 (1990-91) *Fra Visjon til virke*. Her går Hernes imot forslaget om å utvide allmennlærerutdanningen til fire år. Hovedbegrunnelsen er at dette vil bety færre utdanningsplasser, og det er behov for ekspansjon (s.119). Det pekes også på at hvis denne utdannelsen utvides, vil dette føre til press for å utvide også andre treårige høyskoleutdanninger.

Meldingen sier at lærerens rolle ikke bare er å være underviser. Han/hun skal også være et forbilde. Det sies også at læreren må ”trenes i å videreføre skolens oppdrageransvar og

verdiforankring”(s.117), men det meste av plassen og argumentasjonen brukes til å understreke at det er det faglige som må styrkes. For eksempel sies det (s.117,118):

”Departementet vil understreke betydningen av fagkunnskaper som fundament for både undervisnings- og omsorgsoppgaver. Grundig fagkunnskap er en viktig forutsetning for å kunne være åpen og trygg i arbeidet, det er en avgjørende forutsetning for å kunne velge ut, sammenfatte, forenkle, popularisere og formidle lærestoff. Det er ut fra kunnskap i sentrale fag at læreren kan få elevene til å stille kritiske og kreative spørsmål, og i beste fall vedlikeholde og videreutvikle vitebegjær og kunnskapstørst.”

Det understrekes også at ”Det er viktig at de faglige enhetene i allmennlærerutdanningen styrkes” og at ”departementet ønsker å styre tilbudet av årsenheter sterkere i retning av sentrale skolefag” (s.125).

Det argumenteres for at i stedet for å utvide utdanningen til fire år, skal lærere få en utvidet rett til lønnet videreutdanning innen fem år etter endt utdanning (s.127). Tallet på obligatoriske fag ble foreslått økt fra fire til seks.

4.1.3 Stortingsbehandlingen av lærerutdanningen

Under stortingsbehandlingen av meldingen var det bare Høyre og Fremskrittspartiet som støttet at allmennlærerutdanningen skulle forbli treårig. De mente at det viktigste var å styrke det faglige nivået, og de var ikke sikre på at lærerhøyskolen kunne ta seg av dette på en ordentlig måte.

Arbeiderpartiet (som altså gikk imot sin egen statsråd), Sosialistisk Venstreparti, Kristelig Folkeparti og Senterpartiet gikk inn for en fireårig utdanning. Disse la større vekt på pedagogisk skoling, og mente at faglig fordypning måtte suppleres med fordypning i spesialpedagogikk, sosialpedagogikk, migrasjonspedagogikk, drama, mediekunnskap og informatikk. De ønsket også at lærerne skulle ha en gjennomgående kompetanse for alle trinn i grunnskolen av hensyn til distriktene.

Det ble vedtatt at allmennlærerutdanningen skulle utvides til fire år fra og med høsten 1992.

4.1.4 Ny rammeplan for allmennlærerutdanningen i 1992 (endelig godkjent i 1994)

I juni 1992 ble ”Studieplan for allmennlærerutdanningen” midlertidig godkjent av departementet. I 1994 ble ”Rammeplan for 4-årig allmennlæreutdanning” endelig godkjent. (Telhaug, 1997, s.114-115). Denne rammeplanen har spor etter begge de før nevnte utvalgsinnstillingene, altså *For et lærerrikt samfunn* og *Med viten og vilje*.

Fra den førstnevnte utredningen finner en formuleringer som:

”Lærerutdanning skal gi grunnlag for den profesjonelle og reflekterte lærer. Personlige og menneskelige kvaliteter er avgjørende for om en vil lykkes i yrket. Det er her tale om kvaliteter som utvikles i det sosiale samspillet mellom lærere og studenter og i møte med de praktiske læreroppgavene. I realiteten er det snakk om å skape et læringsmiljø som setter samspillet for den enkelte student og det menneskelige fellesskap i sentrum. Pedagogisk teori og praksis er et sammenbindende ledd for all virksomhet i lærerutdanningen” (Rammeplanen, s.16, 17).

Fra den andre utredningen finner vi tydelige spor etter Hernes’ egne formuleringer. Her legges det mer vekt på kyndighet enn refleksjon, og læreren som formidler og forbilde er det sentrale.

”Men det avgjørende er faglig kompetanse. Framfor alt er fagkyndighet nødvendig for at en lærer skal være trygg på sin kompetanse og ikke bli usikker og engstelig når de unge stiller spørsmål og venter svar. Kyndighet gjør at en kan møte både barn og unge, medarbeidere og kolleger med åpenhet og frisinn slik den gode lærer gjør som kan sine ting og kan sette lærestoffet i perspektiv.” (Rammeplanen, s.10, 11)

Lærerutdanningen ble med denne planen delt i en valgfri og en obligatorisk del.

Den obligatoriske delen var på 50 vekttall, tilsvarende 2,5 år. Pedagogikken ble relativt sett svekket. Før hadde den utgjort en tredjedel av studiet, medregnet praksis, nå ble den redusert

til en åttendedel, utenom praksis. Den faglige opplæringen ble både relativt sett og faktisk styrket (Telhaug, 1997,s.115,116).

4.1.5 Forberedelse av ny rammeplan for lærerutdanningen

I 1995 mente Hernes at reformene i grunnskole og videregående skole var kommet såpass på plass, at det var på tide å reformere lærerutdanningen. Han satte ned flere grupper som fikk i oppdrag å utrede reformene. Hovedgruppen med Hille Valla som leder fikk i følge Telhaug (Telhaug, 1997) et eksepsjonelt mandat. Vanligvis er slike mandat forholdsvis kortfattede, men dette strakk seg over fem sider og hadde femti konkrete spørsmål som skulle besvares, og reformen skulle knyttes til den generelle delen av læreplanen for skolen.

Sammensetningen av utvalget var også uvanlig. Her ble brukerne av utdanningen, det vil si skolens ledelse, sett på som de viktigste. Produsentene av utdanningen og lærerorganisasjonene ble ”forvist” til underutvalgene.

Utvalgsarbeidet resulterte i NOU 1996:22 *Lærerutdanning mellom krav og ideal*. Her gis det et bilde av mangfoldigheten i læreryrket knyttet til den beskrivelse som gis i generell del av gjeldende lærerplan for både grunnskole og videregående skole. Læreren skal fremstå som forbilde, som formidler/instruktør, som arbeidsleder/veileder og som medarbeider overfor kolleger, foreldre og lokalsamfunn (Telhaug, 1997, s.235,236).

I tillegg blir den kompetansen lærerutdanningen skal gi for første gang uttrykt i fem kompetanseområder. Jeg har valgt å gi en ganske utfyllende fremstilling av hva utvalget sier på dette punktet, fordi dette er et viktig tema for min oppgave.

Yrkesetisk kompetanse

Med dette mener utvalget at lærerne må kunne forplikte seg på fellesskapsverdier. De må kunne stilles til regnskap for det som blir gjort og kunne begrunne sine valg og handlinger som ansvarlige, profesjonelle yrkesutøvere. Videre pekes det på at lærerne må være seg bevisst sin forbildefunksjon og selv være eksponenter for de verdier og holdninger som skal formidles. De må bidra til gode sosiale relasjoner både mellom elever og mellom kolleger.

En lærers hverdag preges av en rekke dilemmaer som det ikke fins ett riktig svar på. I tillegg er det ofte liten tid til å tenke seg om, men det kreves likevel at læreren handler bevisst og reflektert. Dette krever utvikling av en handlingsberedskap som må utvikles på bakgrunn av både faglige, pedagogiske og yrkespedagogiske overveielser.

Forutsetninger for å kunne utvikle en slik handlingsberedskap er å kjenne begrunnelser og mål for pedagogisk virksomhet, å gjøre seg kjent med det handlingsrom som lover, forskrifter og planer utgjør og å kunne utnytte dette handlingsrommet gjennom å reflektere over hvilke alternativer som fins ut fra etiske kriterier. Gjennom denne refleksjonen vil studentene utvikle et språk og en tenkning som er en forutsetning for å delta i kollegiale og profesjonelle drøftinger av pedagogisk arbeid.

Kunnskapsveksten har gjort utvalgsproblemene større. De begrunnede valg krever derfor at læreren må gjøre valg om hva som er verdt å vite og hvilke mål som skal gis prioritet. Valg må gjøres i respekt for dem som skal lære og i respekt for det fagstoffet og de opplæringsmålene en er forpliktet av. Det kreves etisk refleksjon i alle fag.

Videre innebærer yrkesetisk kompetanse at en har kjennskap til reglene for taushetsplikt, når en har plikt til å melde fra til barnevernet og hvordan saksgangen er når en må samarbeide med andre til beste for barnet og hvilket ansvar de ulike involverte har.

Faglig kompetanse

Kunnskapsmengden øker og er i stadig utvikling. Dette stiller store faglige krav til læreren. Han/hun må kjenne sine fag og følge med i utviklingen, kjenne fagets verktøy, ha innsikt i arbeidsmåter, estetiske og etiske standarder og kjenne kunnskapens muligheter og begrensninger. Læreren må også kunne se sammenhengen mellom fagene, også de fag andre underviser i. Til sammen skal alle fag formidle de normer, verdier og kunnskaper som opplæringen sikter mot.

Utvalget forfekter et bredt kunnskapssyn, og målet med opplæringen er en allsidig utvikling som setter elevene i stand til å mestre oppgaver i hjem, fritid og yrke. Kunnskapen må ha både bredde og dybde, og ferdighetene må gi mestring.

Utvalget peker på at reformene som er gjennomført i grunnskole og videregående skole, legger stor vekt på et felles nasjonalt kunnskaps- og kulturstoff. Det er selvfølgelig nødvendig at fremtidige lærere har god kjennskap til dette fellesstoffet. Lærerutdanningen må ta utgangspunkt i skolefaget, og studentene må ha gode ferdigheter i faget, men de må også ha kunnskaper om faget, dvs. fagenes begrunnelse og sentrale perspektiver, teorier og begreper og vite noe om fagets historie, om hvordan å vinne kunnskap og fagets anvendelse i arbeidslivet. Studentene må også få trening i å benytte praktiske arbeidsmåter.

Det er behov for lærere med både bredde- og dybdekompetanse. Ingen lærere kan kunne alt. Det kreves samarbeid mellom lærere for at det skal være mulig å dekke alle sider ved opplæringen.

Didaktisk kompetanse

I følge utvalget innebærer didaktisk kompetanse ferdighet i refleksjon omkring opplæringens formål, læreplanens innhold, elevenes forutsetninger og de rammene opplæringen foregår i.

Læreren må kjenne sammenhengen mellom generell didaktikk og det enkelte fags didaktikk. Hvert fag har en logisk oppbygning med en tilhørende progresjon. God fagdidaktisk kompetanse innebærer å kjenne fagets arbeidsformer og dets plass i samfunnet og skolen.

Målstyrte og kompetansebeskrivende læreplaner gir læreren stor frihet og krever god evne til refleksjon om prinsipper for utvelgelse av lærestoff, arbeidsformer og praktisk tilretteleggelse. Læreren må kunne analysere læreplanen og operasjonalisere dens mål. Han/hun må også ha innsikt i andre rammefaktorer som lover, forskrifter, arbeidsavtaler, lokaler og utstyr og hvilken innvirkning disse har på opplæringen.

Også evne til å analysere de sosiale, kulturelle og menneskelige forutsetningene hører med til den didaktiske kompetansen, men aller viktigst er det å kjenne elevene, deres interesser og forutsetninger, sier utvalget. Opplæringen må være tilpasset den enkelte elev, og dette krever et bredt spekter av undervisningsstrategier og metoder.

Didaktisk kompetanse innebærer også å ha kyndighet i å vurdere. Dette gjelder både elevene, eget og andres arbeid og samarbeidet. Dette må være en kontinuerlig prosess.

Læreren må også ha kjennskap til grunnleggende prinsipper for læring og motivasjon og barn og unges utviklingsgang. Videre understreker utvalget at læreren må ha innsikt i spesialpedagogiske tenkemåter og kunne diagnostisere lærevansker og søke bistand om nødvendig. Læreren må også i samarbeid med andre kunne utvikle individuelle opplæringsplaner for elever med spesielle behov.

Sosial kompetanse

Utvalget peker på at denne kompetansetypen henger nøye sammen med personlige egenskaper og personlig trygghet og har stor betydning for yrkesutøvelsen. Sosial læring er ofte avhengig av de holdninger som vises samtidig med at det arbeides med fagstoffet. Den uformelle og skjulte læringen har stor betydning for elevenes oppfatning av seg selv og andre.

Læreren får autoritet på bakgrunn av sin stilling og faglige ferdigheter, men også på grunn av sin væremåte overfor elevene. Han/hun må ha bevissthet om ulike måter å lede på og kunne variere sin lederstil ut fra forholdene. Utvalget mener at lærerens sosiale kompetanse er helt nødvendig for å kunne legge til rette for et aktivt læringsmiljø.

Det blir videre pekt på at denne kompetansetypen er en forutsetning for lærere, men den kan bare delvis skapes i lærerutdanningen. Det må legges vekt på å gi utdanningen et innhold som fremmer en allsidig utvikling. Dette skjer dels gjennom fagstudiene, men også gjennom samvær med andre studenter og lærere og ved deltakelse i utenomfaglige og kulturelle aktiviteter.

Utdanningen skal også gi kunnskaper om samarbeid med foreldre, lærersamarbeid og gruppearbeid. Studentene må lære om kommunikasjonsprosesser, konfliktløsning og grensesetting. Utvikling av sosial kompetanse forutsetter evnen til å sette seg inn i andres situasjon. Studentene må derfor ha innsikt i de ulike elevenes bakgrunn, også de flerkulturelles.

Utvalget sier så at det viktigste er at studentene må få erfaringer med ulike situasjoner hvor de får trening i å delta i og å lede sosiale aktiviteter. Dette må skje både i praksisopplæringen og ved at utdanningen legger opp til varierte arbeidsformer som gir muligheter for kreativitet og dramatisk uttrykk.

Endrings- og utviklingskompetanse

Opplæringen vil alltid være i utvikling, derfor må også lærerne være det, sier utvalget. Å delta i utviklingsarbeid bidrar til fornyelse. Utviklingsarbeidet kan være sentralt initiert for eksempel ved skolereformer eller kan være et resultat av lokale behov. Å kunne ta initiativ til og delta i utviklingsarbeid er en viktig del av lærerens kompetanse. Skolebasert vurdering skal bidra til at skolen nærmer seg sine mål og skaper et godt læringsmiljø. De vurderinger den enkelte lærer og de ulike lærerteam gjør av egen undervisning, er kjernen i slik virksomhet.

Endrete elevforutsetninger, nye planer for skolen og faglig utvikling fører til at skolen må være i stadig utvikling. Studentene må derfor gis en kompetanse som ikke bare gjør dem i stand til å starte som lærere, men som også gjør det mulig for dem å utvikle seg videre. Dette betyr at studentene må delta i forsknings- og utviklingsarbeid i sin utdanning. Utvalget sier at hvis læreren skal bli en reflektert og selvstendig praktiker som stoler på egen innsikt, må lærerutdanningen ha nær tilknytning til pedagogisk forskning.

Ledelses- og systemkunnskap hører også inn under denne kompetansetypen. Lærerne må ha kjennskap til skolen som organisasjon både lokalt og sentralt. De må også vite hva samarbeid med foreldre og andre samarbeidspartnere innebærer (s.58-63).

4.1.5.1 Uenighet om vektleggingen av fag eller pedagogikk

Utvalget var i det store og hele samstemmige, utenom den klassiske uenigheten om hvilken vekt fagene og pedagogikken skulle spille for lærerkompetansen. Utvalget var nesten delt på midten. Flertallet besto av åtte personer. Disse ønsket en fagfordeling lik lærerutdanningen av 1992 med unntak av at pedagogisk teori skulle utvides til femten vekttall. De argumenterte med at dette var nødvendig for at pedagogikken skulle bli det sammenbindende element som de mente at den skulle være.

Mindretallet som besto av sju personer ønsket at pedagogisk teori fremdeles skulle være på ti vekttall, men med en utvidelse av kristendom med religion- og livssynsorientering og

matematikk fra fem til ti vekttall. Disse la vekt på de tradisjonelle skolefagenes betydning for lærerkompetansen.

4.1.5.2 Forslag om kandidatår

Flertallet i utvalget (alle utenom en) foreslår at det skal innføres et obligatorisk kandidatår etter all lærerutdanning. Dette skulle innebære et års lærerpraksis før de oppnår endelig godkjenning. Praksisen skulle gjennomføres ved den institusjonen kandidaten ble ansatt første gang og skulle innebære ordinær lønn.

Utvalget argumenterer med en uttalelse fra OECD fra 1990:

”Finally, teachers, and particularly young teachers, should be well supported and counselled and not left to find their own way. In particular, teachers just leaving initial teacher training should be regarded as being at the beginning and not the end of the acquisition of professional attitudes and skills. We were surprised to hear there was no effective period of probation and counselling in these early years of teaching work” (NOU 1996:22, s.126).

Utvalget viser videre til Jordell (1989) som påpeker at det som i størst grad innvirker på egen praksis, er egne erfaringer som elev og opplevelser på den første egne arbeidsplass (ibid, s.126). Kandidatåret skulle motvirke dette og knytte utdanningen nærmere sammen med yrket slik at egen utdanning kunne omsettes til praktisk handling og kritisk refleksjon over egen praksis. Det hevdes videre at mange sider ved en lærers virke bare kan læres gjennom praksis, og at praksisperiodene gjennom utdanningen ofte er for korte til at en får reell innsikt i hva yrket innebærer.

4.1.6 Stortingsbehandlingen av lærerutdanningen og den nye rammeplanen av 1999

I Stortingsmelding nr 48 (1996-97) Om lærerutdanning gis den samme beskrivelsen av lærerkompetansen som gis i NOU 1996:22. Først beskrives lærerrollen som bestående av fire rollefunksjoner, nemlig som forbilde, formidler/instruktør, arbeidsleder/veileder og medarbeider overfor kolleger, foreldre og lokalsamfunn. Så blir innholdet i lærerkompetansen

gjort rede for ved hjelp av de samme fem kompetanseformene; yrkesetisk, faglig, didaktisk, sosial og utviklings- og endringskompetanse.

Departementet går i meldingen imot å innføre et kandidatår av både praktiske (for liten veiledningskompetanse i skolen) og økonomiske årsaker (ordningen blir stipulert til å koste tjuefire millioner årlig). Ordningen får heller ikke tilslutning i Stortinget. Departementet går i stedet inn for å starte forsøk med veiledning av nyutdannede lærere.

Departementet støttet forslaget fra mindretallet i utvalget om å beholde pedagogisk teori som et tvektalls fag og utvide kristendom med religion- og livssynsorientering og matematikk fra fem til ti vekttall. Dette fikk også støtte i Stortinget. Den obligatoriske delen av utdanningen økte til seksti vekttall av åtti totalt, og fylte de tre første årene. Det ble innført en felles struktur for når i forløpet de ulike fagene skulle ligge. Sterkere sentral styring ble det også ved at rammeplanene ble strammere og overløt mindre til det enkelte utdanningssted.

Det som står i Rammeplanen for allmennlærerutdanningen av 1999 om lærerkompetansen, er svært likt det som står i både den før omtalte NOU'en og i stortingsmeldingen. Jeg finner derfor ingen grunn til å gjenta dette.

4.1.7 Forberedelse av ny rammeplan nok en gang

På bakgrunn av Norgesnettets evaluering av lærerutdanningen i 2002 og Stortingsmelding nr. 16 (2001 – 2002) ble det satt i gang arbeid med nok en ny rammeplan for lærerutdanningen. I denne delen av oppgaven gjør jeg rede for hva som framkom under evalueringen i 2002 og innholdet i stortingsmeldingen.

4.1.7.1 Evaluering av allmennlærerutdanningen i 2002

Norgesnettrådet fikk i desember 2000 i oppdrag fra Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet å sette i verk en evaluering av lærerutdanningen. Evalueringen omfattet både førskolelærerutdanningen, allmennlærerutdanningen og praktiskpedagogisk utdanning, men her vil bare evalueringen av allmennlærerutdanningen bli kommentert.

Denne evalueringen ble gjennomført som selvevaluering og institusjonsbesøk med samtaler med faglig ansatte, ansatte med ansvar for praksisopplæringen, studenter og ulike brukere ved fem høyskoler. Evalueringskomiteen kommenterer ulike sider ved allmennlærerutdanningen, men med henvisning til temaet for denne oppgaven, vil jeg konsentrere meg om det komiteen sier om profesjonsinnrettingen av studiet, og hvilken kompetanse utdanningen gir og ikke gir.

All lærerutdanning skal gi kompetanse på de fem før nevnte områdene. Komiteen sier at disse kompetanseområdene ikke blir fulgt opp i målene i rammeplanen, der målene er kategorisert på emner. Rammeplanen blir også omtalt som for detaljorientert, noe som kan føre til at utdanningen blir fragmentert og får et lite helhetlig preg.

Det er etter komiteens mening ikke bare rammeplanen som fører til en lite helhetlig allmennlærerutdanning. Manglende samarbeid mellom de ulike faggruppene i lærerutdanningen gir også dette resultatet. Videre sliter en med å operasjonalisere målområdene, og å avklare forholdet mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk.

Dette fører lett til at fagstudiene blir mest faglig fordypning og lite fagdidaktikk. At lærerutdannerne har liten grunnskoleerfaring, nevnes også som et moment her. Studentinformantene klager over at fagene er for lite skolerettet, mens faglærerne sier at det er en del didaktikk i fagene, det er bare studentene som ikke forstår det.

Studentene hevder også at det blir brukt for mye forelesning som metode i undervisningen. Faglærerne sier at de vil satse på mer studentaktive undervisningsformer framover, som problembasert læring og mappevurdering. Studentene sier også at innrettingen på undervisningen og hvor mye didaktikk den inneholder, er svært personavhengig.

Komiteen peker også på at det er for lite samarbeid mellom praksisfeltet og lærerutdanningen, og at praksisen ofte er for lite realistisk og gir for lite innsikt i de ulike delene av en lærers arbeid. Dette fører lett til at teori og praksis fortoner seg som to atskilte verdener. Det nevnes også at den teorien som ikke brukes i praksis, lett glemmes.

Brukerne av utdanningen etterlyser innsikten i og håndverket i forhold til hele skolens virksomhet. Det som nevnes spesielt, er grunnleggende lese- og skriveopplæring,

klasseledelse, grensesetting, skolevurdering, skole/hjemsamarbeid og hvordan skolen er organisert og drives. Komiteen mener at manglende kompetanse ikke skyldes at emnene ikke er tatt opp, men at praksistilknytningen er for svak.

Komiteen ser det som et hovedproblem at forholdet fag, fagdidaktikk og pedagogikk er så uavklart, og at kommunikasjonen mellom ulike faggrupper svikter. Det anbefales at samarbeidet styrkes ved at arbeidet organiseres i team for å gjøre lærerutdanningen mer helhetlig og profesjonsrettet. Det er helt avgjørende at de ulikes ansvar og arbeidsoppgaver for å få en slik lærerutdanning, klargjøres. Det må legges til rette for læreprosesser som setter studentenes praksistilknyttete refleksjon i sentrum. Lærerutdanningen må også få et mer avklart forhold til hva som kan læres under utdanningen, og hva som bare kan læres gjennom praksis.

Mange informanter mener at pedagogikkfaget har for liten plass, og komiteen mener at det bør vurderes om faget skal utvides. Det stilles også spørsmål ved om kristendom med religion- og livssynsorientering skal være et tvektallsfag (tilsvarende tretti studiepoeng) for alle. En er også usikker på om matematikkfaget har riktig innretning.

Komiteen hevder også at en lærer ikke kan dekke alle områder i grunnskolen. Teamarbeid skal sikre at lærerne til sammen dekker dette. Det foreslås å vurdere å dele allmennlærerutdanningen i to, en som er innrettet på første til syvende trinn som har bredde i fagkretsen, og en som er innrettet på femte til tiende trinn og har fordypning i fagene.

4.1.7.2 Stortingsmelding nr.16 (2001- 2002) *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning* *Mangfoldig – krevende – relevant*

Denne stortingsmeldingen danner opptakten til utviklingen av enda en ny rammeplan for lærerutdanningen. I meldingen sies det på side 22 at lærerutdanningen må:

”... gi studentene muligheter til å få god faglig kompetanse, en profilert yrkesetisk holdning, et reflektert pedagogisk grunnsyn og god kunnskap om opplæringssystemet. Samtidig skal utdanningen gi rom for sosiale ferdigheter, danning og personlig vekst. Utdanningstiden er for de fleste en periode der utvikling som menneske og yrkesperson går hånd i hånd. En lærerutdanning som

kan skape engasjement for alle deler av studiet, vil også langt på vei skape engasjerte lærere som er stolte av yrket sitt.”

Og videre på samme side:

”Den handlingskompetansen som et profesjonsstudium munner ut i, dreier seg om å utvikle et reservoar av ferdigheter og teknikker, men fremfor alt om å utvikle evne til å fortolke situasjoner og arbeid i klasserommet. Slike fortolkninger vil være grunnlaget for å forstå elevenes læring og bidra til videre utvikling.”

Også denne meldingen beskriver lærerkompetansen som bestående av fem kompetanseområder. Beskrivelsen av dem er såpass i overensstemmelse med det som tidligere er gjengitt fra andre dokumenter, at jeg heller ikke her finner noen grunn til å gjenta dette. Departementet tilrår at det er denne oppfatningen av lærerkompetansen som fortsatt skal legges til grunn for videre utvikling av lærerutdanningen.

Meldingen legger i stor grad til grunn for sin oppfatning av hvordan tilstanden i lærerutdanningsinstitusjonene er. Det understrekes at samarbeidet mellom praksisfeltet og lærerutdanningen må utvikles videre. På side 29 står det: ”Hensikten er at arbeidet med teoristoffet skal integreres i praksisdelen, og at erfaringer som studentene gjør i praksis kan tilbakeføres til de fagene de studerer. Praksisopplæringen er et bindeledd mellom teorien i studiene og det yrket studentene skal ut i.”

Departementet går inn for en ordning med å knytte praksisen til avtaler med skoler, og ikke som før med øvingslærere. Studentene bør ha sin praksis i forhold til lærerteam, slik at de får et mer realistisk bilde av skolehverdagen og lærerens mangfoldige hverdag. De bør ha kontakt med praksisfeltet i mange sammenhenger i studiet, ikke bare i de obligatoriske praksisperiodene.

Det går som en rød tråd gjennom meldingen at profesjonsinnrettingen må styrkes. Det må vel også sies å være en av hovedkonklusjonene i evalueringsrapporten fra Norgesnett. I stortingsmeldingen argumenteres det for å sette av tid til et profesjonsrettet felleselement som ”... kan gi større mulighet til å fokusere på aktuelle sider ved lærerrollen, opplæringssystemet,

verdier og det pedagogiske grunnsynet som ligger bak planer for innhold og arbeidsformer, og som er felles for flere fag” (s.33).

Departementet sier videre at mye av det som foreslås som innhold i et slikt element, for det meste allerede er med i pedagogikk eller i fagene, men at det muligens får liten plass på grunn av stor stofftrengsel (s.34). Det foreslås å legge ti studiepoeng til en enhet som skal kalles ”profesjonskunnskap”. Den skal inneholde ”skolens plass i samfunnet: det å ta opp samfunns- og verdisyn, skolens oppdragerfunksjon, flerkulturelt arbeid, skole-hjem samarbeid, ledelse, å kjenne lovverk og nasjonale planer, å kunne orientere seg i forhold til offentlige organer og samarbeide om for eksempel spesialpedagogiske tiltak” (s.73).

Meldingen referer til evalueringsrapport fra Norgesnettrådet hvor studentene gir uttrykk for at de lærer lite om sentrale trekk ved de skolereformene som er gjennomførte på 1990-tallet. Særlig nevnes det at tilpasset opplæring ikke er godt nok dekket, særlig i fagene. ”Tilpasset opplæring blir lett forvekslet med spesialundervisning, og faglærerne henviser dette til pedagogikkfaget” (s.36).

Meldingen går også inn på den vanskelige overgangen mellom det å være student til å bli ansvarlig lærer, av noen kalt praksissjokket. For å motvirke dette går departementet inn for veiledning for nyutdannede lærere (s.42):

”Det første året i arbeid har mye å si for sosialisering til yrket og til holdninger til hva som er mulig og ønskelig å gjøre som lærer, og for å utvikle arbeidsvaner og læringsstrategier. Å lykkes i det første året har stor betydning for å få tro på egne evner og lyst til å bli i læreryrket. En støtte i overgangen kan være en god investering dersom denne setter i gang en prosess med refleksjon over teori og praksis og fører til ønske om stadig å lære mer. Veiledningen må legges opp slik at de unge kan bli utviklingsorientert og få endringskompetanse, og ikke bare tilpasser seg rutiner på et nytt arbeidssted.”

Departementet mener at systematisk veiledning av nyutdannede vil bety et løft både for skolen og for lærerutdanningen fordi det vil bedre samhandlingen dem i mellom. Det tilrås derfor at dette utvikles til å bli en ordning for alle etter hvert.

Meldingen går videre inn på at forsknings- og utviklingsarbeid må være en del av virksomheten ved alle lærerutdanningsinstitusjoner. Det understrekes at det å utvikle ”en strukturert kritisk refleksjon og analyse er en måte å forholde seg til verden på som er en viktig del av enhver lærers holdning til sitt arbeid. Åpenhet overfor ny erkjennelse og ny kunnskap er en grunnleggende forutsetning for å medvirke til fornyelse i barnehage og skole” (s.48). For å oppnå dette er det viktig at studentene får være en del av en forskningskultur i vid forstand. Selv om ikke alle studenter vil få anledning til å knytte seg direkte til et FoU-arbeid, vil de gjennom studiets arbeidsmåter kunne utvikle en forskerholdning til eget og andres arbeid (s.51).

Avslutningsvis går departementet inn for å opprette tre nye enheter på 10 studiepoeng hver, i profesjonskunnskap, grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring og verdi- og kulturformidling. Pedagogikk, matematikk og norsk foreslås opprettholdt som 30 studiepoengsenheter. Dette til sammen utgjør da den obligatoriske delen av allmennlærerutdanningen på 120 studiepoeng. Den valgfrie delen utgjør like mange studiepoeng, hvorav 60 studiepoeng må brukes til skolefag.

4.1.8 Innholdet i Rammeplanen av 2003

Også denne rammeplanen bruker de fem kompetanseområdene som grunnlaget for å beskrive den lærerkompetansen som skal komme ut av utdannelsen. Beskrivelsen er også her så lik det som det tidligere er skrevet, at det ikke er noen grunn til å gjenta innholdet i de ulike kompetansene.

Som det har gått fram av både Norgesnettrådets evalueringsrapport fra 2002 og også Stortingsmelding nr 16 (2001-2002), har det vært vanskelig å få disse kompetanseområdene til å gjennomsyre hele planen. I den nye rammeplanen sies det klart å tydelig at ”opplæringen i fagene skal samlet dekke de fem kompetanseområdene” (s.16). Så blir det, sies det, opp til den enkelte utdanningsinstitusjon å ta hensyn til dette når de utformer sine fagplaner på bakgrunn av rammeplanene.

Rammeplanen legger også vekt på et annet ankepunkt som har vært rettet mot lærerutdanningen, nemlig at utdanningen har hatt et fragmentert preg, og at de ulike fagene

ikke har hatt noen felles overbygning. Planen fremhever at utdanningen er krevende fordi studentene skal utvikle mange typer kompetanser og lære på flere arenaer. I tillegg skal de (s.6) ”... i studiet utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan legge grunnlag for personlig vekst og dannelse og fungere som redskap i yrkesutøvelsen. Studiet må derfor legges opp slik at det fremmer sammenheng i opplæringen og hjelper studentene til å utvikle en helhetlig kompetanse.”

Det understrekes som nevnt at læringen skjer på tre ulike arenaer, nemlig praksisfeltet, fagstudiet og den læringsarenaen som utgjøres av den samhandling, utforskning og refleksjon som finner sted. Det understrekes at studentene må kunne (s.7) ”... analysere teorier, erfaringer og innsikter på tvers av fag og læringsarenaer. De må få drøfte praksiserfaringer og aktuelle problemstillinger med representanter for teoristudiet og for praksisfeltet. Studiet skal på denne måten oppmuntre til studentaktive læringsformer og framstå som et pedagogisk læringsverksted.”

Det er vel ikke å overdrive å si at hvis dette skal innfris, så stilles det store krav til samarbeidet, både innenfor utdanningsinstitusjonen, mellom denne og praksisfeltet og med og mellom studentene. Men det er vel også grunn til å anta at dette er nødvendig for å lykkes med å skape en mer profesjonsrettet utdanning. Rammeplanen sier det slik (s.7): ”..., men det er først når studentene bearbeider erfaringer på tvers av fag og læringsarenaer, at kompetanseområdene blir sett i forhold til hverandre og kan danne en helhet. Slik kan den enkelte student legge grunnlaget for yrkeskunnskap og for handlekraft som lærer.”

I Stortingsmelding nr 16 (2001-2002) gikk departementet som nevnt inn for tre nye studiepoengsenheter, nemlig profesjonskunnskap, grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring(GSLM) og verdi- og kulturformidling. Det var bare GSLM som fikk tilslutning under stortingsbehandlingen, og som derfor blir satt ut i livet. (For å få plass til denne nye enheten innenfor den obligatoriske delen av utdanningen, ble enheten i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap omgjort til en tjue studiepoengs enhet.)

Den valgfrie delen av den fireårige utdanningen er som før på 120 studiepoeng, hvorav 60 studiepoeng må velges blant skolerelevante fag. I stedet for å dele opp allmennlæreutdanningen i to, en for 1.-7. trinn og en for 5.-10.trinn, som ble foreslått i evalueringsrapporten fra Norgesnettrådet, sies det i stedet at studentene kan rette seg inn mot

lavere trinn i grunnskolen ved å velge flere fag (bredde) eller mot høyere trinn ved å velge færre (fordypning).

En annen kritikk av den forrige rammeplanen var at den var altfor detaljregulerende, og at den dermed ga lite rom for lokalt utviklete fagplaner og lokal profilering av utdanningen.

Fagplanene i denne rammeplanen er på et mer overordnet nivå.

Før kapittel tre i rammeplanen som omhandler planer for fag og fagområder, blir det understreket at dette må leses i sammenheng med de to foregående kapitlene som omhandler de fagovergripende sidene ved utdanningen. Disse delene må tas med under utvikling av fagplanene. Det er vel riktig å si at dette at utdanningen må ha et helhetlig preg, blir understreket gjennom hele planen.

Dette aspektet ved rammeplanen, og at rammeplanene for de ulike fagene og fagområdene gir mye større frihet til den enkelte utdanningsinstitusjon, er vel hovedforskjellen mellom rammeplanen fra 1998 og denne fra 2003.

4.1.9 NOKUTs vurdering av lærerutdanningen

I oktober 2004 fikk Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT, i oppdrag av Utdannings- og forskningsdepartementet å sette i verk en evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Oppdraget var å evaluere alle institusjoner som gir denne utdanningen. Mandatet var å vurdere en rekke sider ved utdanningen. Det som er mest relevant for denne oppgaven, er etter min mening tre av temaene i rapporten, nemlig profesjonsinnretningen gjennom utdanningen, innholdet i fagdidaktikken og pedagogikkens rolle i lærerutdanningen.

4.1.9.1 Profesjonsinnretningen gjennom studiet

Rapporten fra NOKUT slår fast at to sentrale spenningsfelt preger læreryrket og lærerutdanningen (s.20): "For det første spenningen mellom teori, det vil si akademiske og vitenskaplige krav, og praksisfeltet med de daglige krav til utøvelsen av yrket. For det andre

spenningen mellom autonom yrkesutøvelse der profesjonen selv setter standardene og kravene til en yrkesetisk kodeks, og samfunnets behov for regulering og styring av yrkesutøvelsen.” Etter evalueringspanelets mening er det den bare det førstnevnte spenningsforholdet en ser spor etter i sentrale og lokale plandokumenter.

Panelet sier videre: ”Rammeplanen og studieprogram for allmennlærerutdanningene er nærmest samstemmige i at det er elementer som praksisnærhet og kritisk refleksjon over praksiserfaringene som er kjernen i deres profesjonsbegrep” (s.21). Det sies utover dette i planens generelle del lite om hva innholdet i dette begrepet er. Men panelet tolker rammeplanen dit hen at dette sammenfattes i overskriften ”En helhetlig lærerutdanning”. Praksis, fagstudium og pedagogisk teori som skal utgjøre en helhet som danner utgangspunkt for å utøve lærergjeringen på en profesjonell måte. Så slås det fast på side 22 at: ”Problemet med lærerutdanning generelt er at man ikke har lyktes i å få til denne helheten, og at de enkelte utdanningene derfor heller ikke er gode nok som profesjonsutdanninger.”

I de klassiske profesjonsdiskusjonene er en ikke så opptatt av utdanningen *til* profesjonen, sier panelet. Diskusjonene handler mer om graden av autonomi i yrkesutøvelsen. Debatten som fulgte etter innføringen av L-97 som ny læreplan i grunnskolen og også Rammeplanen av 1998 var opptatt av denne dimensjonen. Mange hevdet at disse reformene ville ta fra lærerne den profesjonelle friheten og redusere dem til funksjonærer. Panelet viser til Ball (2003), Hargreaves (1996) og Karlsen (2002) for å underbygge dette.

Panelet mener at det er grunn til å se på lærernes yrkesutøvelse med nye øyne, og at hvis lærerne skulle kunne kalle seg profesjonelle, må de både evne og ville ta i bruk ny kunnskap på eget yrkesområde. Og denne kunnskapen måtte ha et vitenskapelig grunnlag. Dette understreker at utdanningen ikke kan være mer enn en innføring i yrket, og (s.22)

”... at utdanningen må ha en tilstrekkelig komponent med vitenskapelig skolering til å kunne bruke den kunnskapen senere i yrkesutøvelsen. Resten av yrkesopplæringen og yrkessosialiseringen vil da kunne skje i form av etterutdanning, veiledning og videreutdanning, der det vil være lettere å få til den ønskede praksisnærhet. ... På denne bakgrunn vil evalueringspanelet påpeke at det må foretas noen valg i forhold til de to spenningsfeltene: Spenningen mellom teori og praksisfeltet og autonom yrkesutøvelse versus kravet om å tilgodese samfunnets behov.”

Panelet peker videre på at hvis en ønsker å styrke den vitenskaplige tilnærmingen i utdanningen og altså fordype seg, vil det enten kunne føre til færre fag eller mindre plass til praksis. For å imøtegå en eventuell kritikk om ytterligere akademisering, kan en knytte den vitenskapelige tilnærmingen til yrkesrelevante problemstillinger som den forskende lærer. På den annen side har det liten mening å legge vekt på en vitenskapelig tilnærming til faget, hvis samfunnet vil ha en standardisert utøvelse av læreryrket. ”Det er ikke her snakk om et enten-eller, men om gjennomtenkte avveininger med bakgrunn i hva slags samfunn vi beveger oss i retning av” (s.23).

Evalueringspanelet mener videre at de fem kompetanseområdene, faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse, slik de er definert i rammeplanen ”fremdeles konstituerer sentrale elementer i profesjonsutdanningen, selv om beskrivelsen også preges av mangler” (s.21). Det som etter panelets mening mangler, er at ”relasjonen mellom dem må klargjøres, og det bør også foretas enkelte kompletteringer.”

Som en sammenfatning løfter evalueringspanelet frem noen trekk som er sentrale i en profesjonsrettet lærerutdanning (s.23): ”Den bygger på vitenskaplig generert kunnskap, er på samme tid praksisnær og teoriorientert, gir rom for selvstendighet (autonomi) i yrkesutøvelsen, og den utvikler både evnen til kritisk refleksjon over praksis og evnen til å utnytte ny kunnskap i egen yrkesutøvelse.”

Både i Stortingsmelding nr.16 (2001-2002) og i gjeldende rammeplan understrekes det at utdanningen må være forskningstilknyttet for å kunne utdanne profesjonelle lærere. Panelet går så inn på hva dette skal bety. De offentlige dokumentene blir tolket dit hen at studentene ikke bare skal ”utdannes til å passe i den skolen som finnes i dag, men også ha kraft til å kunne videreutvikle skolen og seg selv som virksomme i denne skolen” (s.24).

Evalueringspanelets generelle inntrykk er at studentene i liten grad møter relevant forskning i sine faglige studier og heller ikke har kjennskap til eventuelt pågående lokalt utviklingsarbeid. ”FoU-arbeid og beredskap til selv etter hvert å bli rustet til skoleutviklingsarbeid sto ikke høyt på agendaen for kommende lærere” (s.57). Videre sies det at trening i å ta til seg andres forskningsresultater og erfaringer av utviklingsarbeid er viet liten oppmerksomhet (s.58).

Det konkluderes med at det ikke entydig kan sies hva som ligger i profesjonsbegrepet eller læreryrket som profesjon. ”Det er imidlertid evalueringspanelets oppfatning at et tydelig kjennetegn på allmennlærerutdanningen og yrket som profesjon, er at praksis, teori og forskning utgjør en helhet. Denne tolkningen innebærer derfor en sterk betoning av forskningsorientert eller forskningsbasert utdanning” (s.24).

4.1.9.2 Innholdet i fagdidaktikken

Evalueringspanelet sier at deres kvalitative materiale tyder på at:

”... undervisningen i enkelte fag i allmennlæreutdanningen i for liten grad er knyttet til de didaktiske og *metodiske utfordringer* i grunnskolen og i følge studentene oppleves derfor undervisningen å ha liten relevans. Et hyppig hørt synspunkt er at man i utdanningen ikke i tilstrekkelig grad tar utgangspunkt i grunnskolens kunnskapsgrunnlag og undervisning. Studentene hevder altså at de får faglig fordypning, men en fordypning som ikke er profesjonsrettet. Evalueringspanelets oppfatning er at det å forberede allmennlærerstudentene på en kvalitativt god yrkesutøvelse innebærer at undervisningen både omfatter og peker utover grunnskolens kunnskapsgrunnlag.” (s.53) (kursiv i originalteksten)

I rapporten redegjøres det så for hva panelet legger i begrepet fagdidaktikk. Selv om de ikke vil gå inn i hele diskusjonen om avgrensninger og innhold, sies det at fagdidaktikken omhandler fagopplæringens formål og samfunnsmessige forankring, fagets historie som undervisningsfag og dets egenart i forhold til andre fag, læreplanens innhold, elevenes forutsetninger og de rammene undervisningen foregår i. Videre sies det at i tillegg til at omfanget av fagdidaktikken må være tilstrekkelig, er det avgjørende at studentene oppfatter den helheten som praksis fagstudier, fagdidaktikk og pedagogisk teori skal utgjøre. Fagdidaktikken er derfor avhengig av at samarbeidet mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen må utvikles, samtidig som at ansvarsfordelingen må bli tydeligere.

Evalueringen viser at det er svært varierende fra institusjon til institusjon hvilken betydning og posisjon fagdidaktikken har. Få fagplaner viser til de fem kompetanseområdene som retningsgivende. Panelet slår fast at målet om fagdidaktikk som en integrert del av alle fag i allmennlærerutdanningen på ingen måte er nådd. Studentene etterlyser mer, selv om det synes

som om de har varierende oppfatninger om hva fagdidaktikk inneholder, mens faglærerne stort sett hevder at undervisningen omfatter det som den skal i fagdidaktikk (s.53).

Evalueringspanelet oppsummerer (s.54) diskusjonen om fagstudier og fagdidaktikk med

”... å konstatere at allmennlærerutdanningen kan ses som mer fagsentrert enn profesjonssentrert, og at tradisjon og rammefaktorer ikke legger til rette for å nå de mer fagovergripende målene. Tvert imot virker det som om utdanningens rammefaktorer stimulerer til å opprettholde de faglige skillene, blant annet gjennom fagplanenes fokus på de enkelte fag og de eksamens- og vurderingsformene som er knyttet til det enkelte fag.”

Panelet anbefaler (s.78) at:

”Fagdidaktikkens stilling i utdanning og forskning må tydeliggjøres. Dette må skje i relasjon til faget, pedagogikkfaget og praksis, og krever at ledelsen setter inn tiltak for å styrke samarbeidet mellom ulike fagavdelinger og mellom de fagansatte og øvingslærere.”

4.1.9.3 Pedagogikkens rolle i allmennlærerutdanningen

Rapporten tar så for seg pedagogikken i allmennlærerutdanningen. Evalueringspanelet løfter fram tre dilemmaer i utdanningen som angår pedagogikkfaget, nemlig pedagogikkfaget i forhold til fagdidaktikk, pedagogikkens forhold til praksis og pedagogikkens selvforståelse.

Panelet sier at relasjonen mellom pedagogikk og didaktikk er kompleks i sin natur, og forsøk på å skape klare avgrensninger ”kan bli som å forsøke å tegne streker i vann.” Dette fordi det ikke eksisterer noen allment akseptert definisjon av fenomenet didaktikk. Panelet konkluderer på side 54 med at: ”Det didaktiske perspektivet dreier seg om lærerens handlinger i klasserom og i fellesskap med kolleger, og må innenfor allmennlærerutdanningen håndteres både teoretisk og praktisk.”

Når det gjelder pedagogikkens forhold til praksis, så ligger dens kjerne i møtet mellom teori og praksis (s.54, 55):

”I teoretisk orientert undervisning tilbys en vitenskaplig basert kunnskap om og forståelse for den praktiske utførelsen av lærergjeringen. Denne praksis kan ha sitt grunnlag i teorigenerert kunnskap og forståelse. Det omvendte forholdet kan også være tilfelle; at praksis gir grunnlag for teoriutvikling ... Det å gjennom praktisk handling forholde seg distansert til teoretisk kunnskap, og med hjelp av denne kunnskap kritisk granske praksis, bidrar til at studentene utvikler en teoretisk forankret handlingskunnskap eller praksisteori. I diskusjoner om innholdet i allmennlærerutdanningen inntar derfor relasjonen mellom teori og praksis en sentral posisjon.”

Det tredje dilemmaet som panelet er opptatt av, er pedagogikkens selvforståelse som de mener er problematisk i minst to henseender. Det første spenningsfeltet ligger i pedagogikken som vitenskap kontra pedagogikk som praktisk skolevirksomhet. Det andre spenningsfeltet er sammenflettet mellom de vitenskapelige ambisjonene og de utdanningspolitiske intensjonene som heller ikke alltid møter hverandre. I spenningsfeltet mellom vitenskap og politikk utformes derfor vilkårene for, og innholdet i, utdanningen.

Disse spenningsfeltene har ført til at pedagogikkfagets selvforståelse ikke er klart utviklet, og at faget ikke har en tydelig identitet og profil. Evalueringspanelet mener at dette har ført til at pedagogikkfaget har fått svært ulik betydning ved de ulike institusjonene. Noen steder har faget en sentral posisjon, mens det andre steder står relativt svakt.

Panelet sier videre at det kan se ut som faget har problemer med å forholde seg til profesjonsaspektet i utdanningen. Som eksempler på dette nevnes skole-hjemsamarbeidet, disiplinspørsmål og klasseledelse, som både faglærere og studenter opplever at mangler. Panelet tilføyer at tilpasset opplæring som er et hovedpunkt i planverket for skolen, er lite omtalt i planene for lærerutdanningen. Det hevdes at fagets tilknytning til praksis generelt er uklar, og at det innenfor faget er ulike oppfatninger om fagets rolle og funksjon i allmennlærerutdanningen (s.55).

Rapporten tar så for seg praksisen i utdanningen. Det understrekes at fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap, ved siden av at den er forskningsbasert, må knyttes nært til reelle problemstillinger og læringssituasjoner i grunnskolen. Den må også kobles med erfaringsbasert innsikt i de sidene av lærerrollen og skolevirkeligheten som går ut over den faglige kunnskapsformidlingen.

Hvis dette skal være mulig, må samarbeidet mellom institusjonen og praksisfeltet være god. Det er et krav at faglærerne skal ha kontakt med praksisfeltet for å være kompetente til å undervise slik planverket forutsetter. Evalueringen viser at det store forskjeller mellom institusjonene når det gjelder praksiskontakten. Det sies at det er et dominerende mønster at utdanningen og praksisskolene fungerer som to atskilte kretsløp. Videre sies det at det er en sentral utfordring i den videre utvikling av utdanningen å få praksisopplæringen til å fungere som en ” integrert, fullverdig og aktivt samhandlende del av utdanningen. Dette må vises i planer som styrer sammenhengen mellom teorifag og praksisopplæring, slik at de to delene aktivt viser til hverandre” (s.59).

4.1.9.4 Evalueringspanelets oppsummering og anbefalinger

Evalueringspanelet starter sin oppsummering med å slå fast at på tross av at Rammeplanen av 2003 inneholder færre emnemål enn planen fra 1998, gis fortsatt målbeskrivelser og spesifiseringer av undervisningsinnhold for hvert og ett av fagene. Evalueringen tyder på at undervisningen fortsatt gis etter emner og ikke etter de angitte kompetanseområdene. Den viser også at mangel på helhet og sammenheng er en vedvarende svakhet.

Det sies videre at det at selve det at det har vært hyppige rammeplanendringer og evalueringer, tyder på at det finnes grunnleggende problemer i allmennlærerutdanningen. Evalueringspanelet spør seg om utdanningen er så sammensatt at den knapt kan bli helhetlig. Også evalueringen fra 2002 kritiserer denne mangelen på helhet og sammenheng. Den gangen ble dette forklart med at en detaljstyrende rammeplan gjorde det umulig å skape sammenheng. Den nye rammeplanen utsettes ikke for denne type kritikk, men utdanningene er stort sett ikke kommet lenger med å skape den nødvendige helheten.

Evalueringspanelet mener at det meste av de kvalifikasjonene som utgjør lærerprofesjonaliteten, omfattes av rammeplanens fem kompetanseområder. Men man mener også at det er hensiktsmessig å presisere og utvide disse. Spesielt pekes det på at forskningstilknutting må gjennomsyre alle deler av lærerutdanningen. Blivende lærere må ha kjennskap til forskningsmetode, utvikle den kritiske refleksjonen og gjøre seg kjent med aktuell pedagogisk forskning. Læreren vil da kunne bli i stand til å benytte seg av teorier og utvikle egne praksisteorier for sin undervisning.

Panelet konkluderer med at en forutsetning for at utdanningen skal lykkes med å utdanne profesjonelle lærere er at (s.74):

”... kompetanseområdene danner en helhet og sammenheng som dermed blir sentral i hele profesjonsdiskusjonen og videre i programutformingen av lærerutdanningen. Disse bør i større grad innarbeides i utdanningsprogrammet i samarbeid mellom fagdidaktikere, pedagogikklærere og representanter for praksisfeltet. I tanken om helhet og sammenheng ligger nemlig forestillingen om at praksis, fagstudier og pedagogisk teori kan danne en enhet, og målet er at de også skal fremtre slik i utdanningen. Dette kan gjøres gjennom organisatoriske og strukturelle tiltak og gjennom faglige tiltak der fagdidaktikk og flerfaglige aspekter får en mer sentral plass i utdanningen. På hver institusjon bør man sammen arbeide fram en felles visjon om hva utdanningen skal føre til og en veiledende teoretisk modell for hvordan utdanningens ulike deler skal kunne bidra til dette.”.

Utdanningen fremstår etter panelets mening som splittet i den forstand at fagene beskrives uavhengig av hverandre, at teori foregår på ulike arenaer, og at det ofte er lite systematisk samarbeid. I en så mangfoldig utdanning vil det kunne finnes splittende eller konfliktfylte elementer. Dette stiller store krav til kommunikasjonen mellom aktørene. Panelet har funnet mange eksempler på mangelfull kommunikasjon og mangel på arenaer for drøfting av profesjonalitetsforståelsen.

Det siste punktet jeg vil ta med fra rapporten, er at selv om forskningstilknytning og endrings- og utviklingskompetanse er slått fast i alle offisielle måldokumenter, så finner likevel panelet store forskjeller mellom institusjonene både når det gjelder typer av forsknings- og utviklingsarbeid og omfanget av det. Etter panelets mening må forskningen bidra til at studentene får kontakt og erfaring med FoU-arbeid slik at de får en reflektert holdning både til forskningens betydning for egen utdanning og for fremtidig utviklingsarbeid i grunnskolen. Panelet sier videre at det innenfor utdanningene eksisterer ulike oppfatninger om hva forskningen skal tjene til. Det eksisterer heller ikke en felles forskningspraksis basert på en felles strategi.

Avslutningsvis anbefaler panelet å utvide allmennlærerutdanningen til fem år. Dette både ”for å gi plass for sammenholdende og profesjonsspesifikke elementer gjennom hele eller større

delar av utdanningen” og også for å skape rom for større spesialisering i et samfunn som i utpreget grad etterspør fagkunnskap.

4.1.10 Oppsummering

Når en leser de siste tjue års utredninger og rammeplaner for lærerutdanningen i sammenheng, er det umulig å ikke legge merke til at det er de samme temaene som går igjen.

I stortingsmeldingene og NOU’ene er en gjenganger det evige stridsspørsmålet om hvor stor vekt henholdsvis fagene og pedagogikken skal ha. Dette har bølget fram og tilbake i de dokumentene jeg har sett på, som dekker de siste tjue årene. Hva slags kompetanse lærerutdanningen skal gi, har det vært enighet om de siste elleve år. Da ble det i NOU 1996:22 slått fast at lærerkompetansen skulle defineres som bestående av fem delkompetanser, nemlig faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og utviklings- og endringskompetanse.

Det går også igjen at lærerutdanningen må bli mindre fragmentert og mer helhetlig og sammenhengende. Det virker som om det er stor samstemmighet om at den gode lærerkompetansen utvikles når delene i utdanningen henger sammen og gjensidig opplyser hverandre.

Og det er like tydelig at de to siste evalueringene av lærerutdanningene som er foretatt, nemlig Norgesnettrådets i 2002 og NOKUTs i 2006, er helt samstemmige i at denne helheten ikke fins i den lærerutdanningen som vi har nå. Det slås også fast at de fem kompetanseområdene ikke gjennomsyrrer utdanningen. Det sies også at det er for lite samarbeid både innad i institusjonen og mellom institusjonen og praksisfeltet. Betydningen av forskningstilknytning understrekes også.

4.2 Oppsummering, drøfting i forhold til Eraut og Nygren

Når jeg skal forsøke å oppsummere og sammenligne hva som framkommer i Erauts og Nygrens bidrag med det som står i de offentlige utredningene jeg har behandlet, er det nødvendig å gjøre et utvalg i forhold til hva jeg mener er det viktigste og mest gjennomgående. Jeg har valgt å konsentrere meg om ulike sider ved forholdet mellom teori og praksis.

I NOU 1996:22 står det på side 141 at teori ikke uten videre kan gi anvisninger for praksis. Eraut henviser til Broudy (1980) som har definert fire måter å anvende tidligere ervervet kunnskap på, nemlig gjengivelse, anvendelse, fortolkning og assosiering. Etter Erauts mening er det særlig den tredje, fortolkning, som er aktuell ved anvendelse av teori i profesjonell sammenheng. Det er sjelden at en kan bruke teorien direkte, som regel må en tilpasse den til den aktuelle konteksten, og dette krever et fortolkningsarbeid (se 3.3.3).

I denne forbindelse bruker Eraut også begrepet teoretisering, som han definerer som evnen til å forstå, forklare eller begrunne intensjoner, handlinger og erfaringer. Det samme begrepet brukes i NOU 1988:28 hvor det står at uten teoretisering (i god forstand) og systematisk evaluering og refleksjon, blir praksis i beste fall ren ferdighetstrening.

Eraut sier videre at studentene må lære å teoretisere. De må få forståelse for teoretiseringsprosessen i seg selv før de kan lære å gjøre det (se 3.3.2). Nygren er også inne på dette når han sier at studentene må lære en form for metakompetanse som må inneholde en analytisk handlingskompetanse som gjør en i stand til å identifisere og løse problemer i en yrkespraksis. En må kunne oversette mellom det generelle og det særegne i begge retninger, altså mellom teori og praksis. (se 3.5.2)

NOU 1996:22 slår fast at i en skole i utvikling, må studentene ikke bare gis en kompetanse som gjør dem i stand til å starte som lærere. De må også gjøres i stand til å fortsette å utvikle seg. Da må de gis muligheter til å delta i forsknings- og utviklingsarbeid. Hvis læreren skal bli en reflektert og selvstendig praktiker som stoler på egen innsikt, må lærerutdanningen ha nær tilknytning til forskning, slås det fast.

Stortingsmelding nr.16 (2001-2002) sier at studentene må lære seg at en strukturert kritisk analyse og refleksjon er en måte å forholde seg til verden på som er en viktig del av en lærers holdning til sitt arbeid. De må være en del av en forskningskultur i vid forstand.

Rammeplanen av 2003 sier at praksisnærhet og kritisk refleksjon over praksiserfaringene er en viktig del av en helhetlig lærerutdanning.

I NOKUTs evaluering av lærerutdanningen fra 2006 sies det at utdanningen må sikre en tilstrekkelig vitenskaplig skolering til å kunne bruke etter endt utdanning. Dette innebærer etter utvalgets mening å kunne knytte teori til yrkesrelaterte problemstillinger, kunne reflektere over egen yrkespraksis, utnytte ny kunnskap i egen yrkesutøvelse og utvikle egne praksisteorier for sin undervisning. Studentene skal ikke bare utdannes til å passe inn i den skolen som er i dag. De må også være i stand til å videreutvikle skolen.

For å lykkes med dette slås det gjennomgående fast at dette krever en helt annen sammenbinding mellom utdannings- og praksisfeltet enn tilfellet er i dag. Noen eksempler på dette er:

- NOKUT sier at teori skal danne bakgrunn for praksis, og praksis skal være utgangspunkt for teoretisering. Teori må knyttes sammen med reelle problemstillinger og erfaringsbasert innsikt.
- I Stortingsmelding 16 (2001-2002) står det at teoristoffet skal integreres i praksisdelen, og at erfaringene som gjøres i praksis skal tilbakeføres til fagene. Praksis skal være bindeleddet mellom studiene og det yrket studentene skal ut i.
- I Norgesnettrådets evaluering heter det at det må legges til rette for læreprosesser som setter studentenes praksistilknyttede refleksjon i sentrum.
- Eraut sier at profesjonelt arbeid involverer bruk av ulike typer av kunnskap på en integrert og målrettet måte. Dette er vanskelig å oppnå uten at samhandling mellom utdanning og praksisfeltet, og at det rettes spesiell oppmerksomhet mot fruktbare måter å tenke på.
- Nygren tar til orde for et tettere samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningen. En må forsøke å finne ut hvilke handlingskompetanser som lar seg utvikle under utdanningen og hvilke som er en oppgave for praksisfeltet, sier han.

4.3 Hvordan ser ulike teoretikere på innholdet i lærerkompetansen

4.3.1 Innledning

I denne delen vil jeg svært kort gjøre rede for skiftende syn på innholdet i lærerkompetansen med utgangspunkt i en framstilling i Laursens bok *Den autentiske lærer* fra 2004. Deretter går jeg over til å se på bidrag fra Erling Lars Dale og hovedaspektet ved bidraget til Per Fibæk Laursen. Grunnen til at jeg har valgt akkurat disse, er at jeg oppfatter dem som tunge aktører på området på hver sin måte. Deres framstillinger er også svært ulike, og jeg ser det som berikende for oppgaven å få med deres syn.

4.3.2 Kort om skiftende syn på innholdet i lærerkompetansen, ifølge Laursen

Som jeg tidligere har referert, så sier Eraut at spørsmålet om hva som er innholdet i den profesjonelle kompetansen ikke bare er et deskriptivt spørsmål. Det er også normativt. Når en skal finne svaret på hva som er den viktige lærerkompetansen, er det ikke noe en kan gå ut og finne gjennom forskning. Det er i høy grad avhengig av hvordan man forstår oppgaven til lærerne, og også hvilken måte en tenker på. Hvordan man har tenkt om dette spørsmålet har variert gjennom tidene. Dette er ikke stedet for å gi en uttømmende framstilling av dette, men det er på sin plass med et kort riss.

I begynnelsen av det 20. århundre tenkte man at det var noen fundamentale personlige egenskaper som avgjør om man blir en god lærer eller ei. En måtte derfor kunne identifisere disse egenskapene og være i stand til å måle dem, slik at de rette lærerne kunne plukkes ut. Denne tilnærmingen førte aldri til suksess, likevel fortsatte man å prøve gjennom ca femti år opp mot år 2000. ”Det er åpenbart vanskelig å lære av sine erfaringer, i hvert fall når det gjelder forandringer i den fundamentale forståelsen av et emne” (Laursen, 2004:122).

Den første egenskapen en forsøkte seg med, var intelligens. Så prøvde en med personlighet uten å lykkes med dette heller. Grunnen er antakelig at ”den grunnleggende personligheten ikke bestemmer en persons atferd” (ibid:124). Det var sikkert skuffende for forskerne at de ikke greide å finne noen sammenheng mellom personlighet og lærerkompetanse. ”For oss

andre ligger det imidlertid et positivt og oppmuntrende budskap i resultatene deres: Det er mulig å bli en god lærer uansett hvilken personlighet en er utstyrt med” (s.124). Det er de personlige kvalitetene ved undervisningen, ikke ved læreren som betyr noe (s.125). I følge Laursen krevde det mer enn femti års intens forskning å nå fram til denne betydningsfulle konklusjonen. ”Uansett hvilken grunnleggende personlighet en er utstyrt med, kan en lære å gi undervisningen de personlige kvalitetene som betyr noe for elevenes læring” (s.126).

Laursen sier videre at fram til begynnelsen av 1980-årene hadde forskningen om lærernes kompetanse tegnet et mistrøstig bilde. D. Lortie hevdet i 1975 i *Schoolteacher: a Sociological study* at lærere er en svak yrkesgruppe sammenlignet med leger, jurister og ingeniører, fordi de blant annet manglet en spesiell form for kunnskap og dyktighet. Det å undervise er en hverdagskunnskap på linje med å føre gode samtaler. Lærerne manglet profesjonsviten eller -kunnskap.

Men på begynnelsen av 1980-årene skjedde det en grunnleggende endring i tankegangen. I følge Laursen særlig fordi at forestillingen om den tekniske rasjonaliteten som det fornemste resultat den vestlige sivilisasjon kunne frambringe, ble utsatt for en grunnleggende kritikk. Som eksempel på dette nevner han at didaktikken som lenge hadde hatt som mål oppstilling av rasjonelle beslutningsmodeller, først målpresisering, så innhold, så arbeidsformer, ble utsatt for kritikk. Det ble hevdet at selv erfarne og dyktige lærere ikke tenkte på en slik måte.

I 1983 kom det ut to bøker som på hver sin måte var med på å sette dagsorden i diskusjonen om lærernes kompetanse. Dette var D. Schöns *Den reflekterte praktiker* og F. Elbaz’ *Teacher Thinking*.

Schöns poeng var at kjernen i den profesjonelle kompetansen er refleksjon og ikke teknisk rasjonalitet. Når de profesjonelle arbeider, utfører de ”en strøm av praksis der de hele tiden er oppmerksomme på hvilken reaksjon de får fra det de arbeider med – enten det er elever, pasienter eller konstruksjonstegninger. De tar et skritt om gangen og tilpasser hele tiden det de foretar seg til hvordan virkningen var av det første skrittet” (Laursen 2004:129).

Dette kaller Schön refleksjon-i-praksis, og det er dette den profesjonelle benytter seg av så lenge alt går som det skal. Hvis det skjer noe uventet, krever dette en annen form for refleksjon, nemlig refleksjon-om-praksis, som finner sted utenfor selve hendelsen. Kjernen i

Schöns budskap, sier Laursen, at den profesjonelles kjennetegn er refleksjon, ble raskt akseptert. Dette skyldes nok delvis at dette stemmer bedre med den umiddelbare erfaring lærere gjør seg, enn den tekniske rasjonalitets bilde av den profesjonelle praktiker.

Elbaz "... beskriver lærernes kunnskap som en praktisk bevissthet som gjør at de er i stand til å handle hensiktsmessig i praktiske situasjoner uten å ha noen utbygd teoretisk bakgrunn som begrunner hvorfor de handler som de gjør" (Laursen 2004:129). Lærernes praktiske bevissthet inneholdt i følge Elbaz tre former for kunnskap: Praksisregler (tommelfingerregler for handling utledet av lærerens egne erfaringer), praktiske prinsipper (som er mer generelle enn praksisreglene) og bilder (som er konkrete forestillinger om vellykte undervisningsforløp).

4.3.3 Laursen og den autentiske lærer

Laursens egentlige ærend med den boka jeg referer til, er å beskrive hva som kjennetegner den autentiske lærer. Jeg oppfatter dette begrepet både som en beskrivelse av hva de ulike lærerkompetansetypene skal føre til, nemlig den autentiske lærer, og som en beskrivelse av det fleste av de delkompetanser som lærerkompetansen inneholder.

Autensitet betyr rent leksikalt at noe virkelig har den opprinnelse eller beskaffenhet som det gir seg ut for å ha. Laursen vil ikke bruke begrepet som synonymt med ekthet. Det motsatte av ekthet er jo uekthet eller falskhet, og det motsatte av autensitet er både det falske og det mangelfulle. Han sier at autensitet

" ... forutsetter en eller annen form for betydning. Det er bare handlinger vi kan oppfatte som skapende, kjærlige og oppbyggende eller som vi betegner med en eller annen form for positiv moralsk verdi, vi vil betegne som autentiske. ... Det moralske ideal om selvbestemmelse kan derfor aldri stå alene. Det forutsetter at det er noe annet enn dette å bestemme som har verdi. Hvis alt som det kan velges mellom ikke hadde noen betydning eller verdi, var også selvbestemmelsen likegyldig. Selvbestemmelsen er verdifull under forutsetning av at det er noe verdifullt som kan velges."(s.23)

Autensitetsidealet handler om at man føler seg forpliktet av noe betydningsfullt og verdifullt utenfor seg selv. Når det gjelder autensitet i en profesjonell rolle er det ikke nok at en føler en personlig forpliktelse. En er også avhengig av at den profesjonelle kompetansen som er nødvendig for å kunne utføre den forpliktelsen en føler seg forpliktet av. Laursen har under påvirkning av Charles Taylors bok *The Ethics of Authenticity* (1992) og etter å ha observert og intervjuet tretti spesielt dyktige lærere, kommet fram til sju kompetanser eller kvaliteter som autensitetsbegrepet innebærer for lærere.

Den personlige intensjon

For det første handler det om *den personlige intensjonen*. Undervisningen forutsetter at læreren gjerne vil lære elevene noe og har en oppfatning av hva som er viktig for dem å lære. Det er ikke nok å følge en eller annen anvisning. En må ville noe verdifullt og ha gode grunner til det. Det er to hovedaspekter ved oppgaven, den faglige og den sosiale. Det handler ikke bare om undervisning, men også om oppdragelse.

Den autentiske lærer brenner for sine fag og velger et innhold som hun mener er viktig. Det er viktig med god faglig kompetanse for å få et overblikk over det som det er pedagogisk riktig å foreta seg. Dette gir også frihet og overskudd. Den sosiale oppgaven går ut på å bidra til elevenes menneskelige og sosiale utvikling. Disse to oppgavene hører tett sammen.

Den personlige intensjon kan være dannet på mange måter med inspirasjon fra mange kilder. Laursen finner i sitt materiale at noen er inspirert av pedagogisk teori, mens for andre spiller teorien ingen rolle. ”Det sentrale er imidlertid det disse 30 lærerne har felles: en felles intensjon med sitt pedagogiske arbeid som er et resultat av deres eget, personlige valg. Ikke en bevisstløs praktisering av grunnskolelovens, foreldrenes eller skolelederens intensjon, men deres egen” (s.37).

Inkarnasjonen av budskapet

For det andre handler det om *inkarnasjonen av budskapet*. Det må være tydelig at læreren ønsker å inspirere elevene til å lære noe verdifullt. De må som Laursen sier, sende budskapet

med ”kropp og sjel”. Han refererer videre til retorikkens etos, som er definert som mottakerens holdning til avsenderen av et budskap. Denne kan være forskjellig hos ulike mottakere. Etos avhenger av innholdet i budskapet. Det refereres videre til Aristoteles som har sagt at taleren har tre hovedmåter å overbevise mottakeren på, nemlig logos (gode argumenter), patos (følelser) eller etos (troverdighet).

Aristoteles mente at praktisk visdom (phronesis), karakter og god vilje var de avgjørende elementene i etos. I dag er det vanlig å regne med to aspekter av etos, nemlig kompetanse og karakter. Kompetansen dreier seg om avsenderens sakkyndighet i forhold til innholdet i kommunikasjonen, mens karakteren dreier seg om vurderingen av avsenderens moralske egenskaper. Autensitet er avhengig av at læreren demonstrerer at han tar sitt budskap alvorlig og at han lever og praktiserer det.

Gjennomslagskraften er videre avhengig av at det etableres en vennlig og positiv atmosfære. Laursen har i sitt materiale funnet at: ”På tvers av forskjellen i undervisningsstil er det viktig å fastholde at samtlige lærere er velopplagte, positive, energiske og vennlige”. Det er viktig del av det metabudskapet de sender de sender til eleven: ”Innholdet i undervisningen er spennende og interessant, det er morsomt å lære noe og jeg tror dere kan lære det og at det vil gi dere nye muligheter.” Det er budskap som bare kan sendes på en troverdig måte hvis læreren er positiv og velopplagt” (s.44).

Et annet moment som understreker at det som foregår er viktig, er at læreren påtar seg lederrollen og insisterer på at de reglene som er avtalt eller som er nødvendige for å få arbeidet gjort, overholdes. Og de gjør det på en vennlig måte.

Respekt for elevene

For det tredje handler det om *respekt for elevene*. Læreren må bygge opp en relasjon til elevene som er preget av gjensidig tillit. Dette betyr at læreren lytter omhyggelig og tålmodig til elevene og er åpen for deres forslag og tankegang. Læreren kjenner elevene som individer, ikke som gruppe.

Læreren må også respektere at elevene ikke nødvendigvis har den samme innstillingen til det faglige innholdet som læreren.

”Den autentiske, respektfulle relasjonen til elevene består nettopp i denne dobbeltheten: Som lærer har man en faglig kunnskap og en faglig interesse, og det er ens oppgave å sørge for å føre elevene inn i denne verden, men man aksepterer samtidig at elevene har et annet utgangspunkt og at de kan ha andre og legitime vurderinger av innholdet i undervisningen.”(s.53)

Og videre sies det at ”Den respektfulle holdningen innebærer ikke minst en interesse for hvordan elevene lærer og hvordan de opplever det de skal lære”(s.55).

Denne siden av lærerens autensitet krever også at læreren er seg bevisst sin egen grense mellom det personlige og det private. Læreren kan for eksempel ikke påta seg private forpliktelser overfor elevene. På den annen side kan ikke lærerens private preferanser bestemme relasjonene til elevene.

Laursen bringer på bane spørsmålet om det er mulig å like alle elevene. Hans svar er at ”når man har en profesjonell oppgave, er det den oppgaven som fyller ens bevissthet og preger forholdet til de elevene en har med å gjøre. Den fortrenger så å si de eventuelle negative følelsene en måtte ha overfor en eller flere elever. Positive, imøtekommande, oppmuntrende relasjoner til elevene er en side ved den profesjonelle oppgaven ...” (s.66). Og videre: ”Å være autentisk handler om å handle i overensstemmelse med det en virkelig vil, ikke å uttrykke hver eneste følelse som finnes i en” (s.67).

Rammene for arbeidet

For det fjerde handler det om *rammene for arbeidet*. En må kunne virkeliggjøre sine intensjoner innenfor de rammene som er. En lærer som fortsetter å jobbe innenfor rammer som gjør dette umulig uten å prøve å forandre dem, tar ikke sine intensjoner alvorlig og kan ikke kalles autentisk. Det gunstigste forhold er når profesjonens standarder er på linje med omgivelsenes krav og forventninger.

Laursens informanter peker spesielt på fire aspekter ved rammene som er viktige for å kunne utfolde seg profesjonelt som lærer, nemlig graden av kollegialt samarbeid, skolens

pedagogiske linje, ”stemningen” og ledelsen. Samarbeidet er et så viktig punkt, mener Laursen, at det behandles som et eget punkt.

Når det gjelder *skolens pedagogiske linje*, er det viktig at det for det første fins en felles pedagogisk linje og så for det andre at en kan identifisere seg med denne. I Laursens materiale ser det ut til at dette skyldes at en felles linje gir ”den enkelte en større opplevelse av mening i arbeidet, fordi man arbeider som del av et større prosjekt. Det gir en høyere grad av kollegialt samarbeid og utveksling av pedagogiske ideer hvis man har pedagogiske grunnholdninger felles” (s.73).

Det andre viktige aspektet ved rammene er klimaet eller stemningen. Informantene understreker betydningen av at holdningen er preget av toleranse og plass til å utfolde seg.

Ledelsen er det tredje punktet som nevnes. Den er betydningsfull fordi den er i stand til å sørge for de to andre, nemlig en felles pedagogisk stemning og en positiv stemning. Det blir også lagt vekt på at ledelsen har tid til dem slik at de opplever fortrolighet, lydhørhet og oppbakking.

Når det gjelder hvordan en skal skaffe seg bedre rammer, er den raskeste måten å skifte skole. Den andre muligheten er å arbeide for forbedring der man er. Det er et paradoks i disse lærernes forhold til sin egen skole. På den ene side er de ukonvensjonelle og normbrytende, noe som hører med til autenticitetsbegrepet, og derfor til en viss grad i konflikt med sine omgivelser. På den annen side sier de at de trives godt på skolene. Forklaringen er nok at deres normbrudd er forholdsvis beskjedne, og at det skjer av gode pedagogiske grunner. Det er grunn til å merke seg at samtidig som autentiske lærere er selvstendige, er de også avhengige av gode og fruktbare rammer og av personer i omgivelsene som gir dem støtte og oppbakking.

Samarbeidet med kollegene

For det femte handler det om *samarbeidet med kollegene*. Laursen referer her til Lorties *Schoolteacher* (1975). En av Lorties konklusjoner var at lærere manglet et felles faglig språk og en felles faglig-teknisk viten. En viktig forklaring på dette, mente han, var det han kalte

lærerarbeidets cellulære organisering. Derfor oppstår ikke kunnskapsdeling, og derfor vokser den samlede lærerprofesjonens kunnskap heller ikke.

Det er fremdeles sant at lærere i mindre grad enn andre profesjoner er alene om arbeidet sitt, men samarbeidet er likevel mer vanlig enn før. Laursen referer også til Hargreaves som i sin bok fra 2000, *Nye lærere, nye tider*, sier at selv om lærere samarbeider mer, har en del av samarbeidet karakter av "påtvunget kollegalitet", altså ikke noe man gjør fordi en oppfatter det som nyttig, men noe en er blitt pålagt ovenfra. En nyere dansk undersøkelse (hvor referansen ikke er oppgitt) tyder på at det fremdeles er slik at kvaliteten på lærersamarbeidet ikke er av vesentlig betydning for lærernes trivsel.

Lærerne i Laursens materiale er av en helt annen oppfatning. De er ikke det minste skeptiske til samarbeid og team. Tvert imot er de begeistret. De fleste peker på teamet som den avgjørende enheten. Sammensetning av team blir derfor en viktig side ved skolearbeidet. De kvaliteter ved teamarbeidet som oftest nevnes, er omsorg, oppbakking og felles planlegging. Hvis det klages over kolleger, dreier dette seg om manglende engasjement i pedagogikk og skoleutvikling.

"Autentiske lærere er svært orientert mot å lære og mot å utvikle seg, og de oppsøker på mange måter utfordringer ... De har stor lyst til å lære av andres erfaringer, og det kollegiale samarbeidet er den mest nærliggende muligheten til å oppnå dette ... Endelig har de kanskje et relativt stort behov for kollegial oppbakking ... Hvorom allting er: det kollegiale samarbeidet er svært viktig for lærerne i min undersøkelse, og også trolig det viktigste aspekt ved lærerarbeid overhodet" (s.84).

Å kunne det man vil

For det sjette handler det om *å kunne det man vil*. Når en utfører en profesjonell handling, krever det en viss planlegging. En må i det minste gjøre seg noen forestillinger om hva det er som skal utrettes. Etterpå vurderer en om det en utrettet svarte til intensjonen. I noen yrker er arbeidet så oppdelt at en ikke får være med på planleggingen, en må bare utføre ordre. Dette kan føre til at arbeidet blir meningsløst.

For lærere er det ikke problemer med å få være med på planleggingen. Men det kan oppstå problemer i den andre enden, nemlig i opplevelsen av resultatet av arbeidet. Det kan være vanskelig å avgjøre hva forandringer med elevene skyldes. Laursen referer igjen til Lortie som mener dette kan være en del av årsaken til at det ikke er grobunn for noen særlig profesjonell stolthet og selvbevissthet.

Laursen mener videre at en ikke skal overse det faktum at lærere får konstant feedback på arbeidet sitt. Elevene reagerer alltid på en eller annen måte på lærerens handlinger. Som tidligere nevnt mener Schön at det er karakteristisk for profesjonelles arbeid at det består av små skritt, og at det hele tiden blir foretatt justeringer etter den respons man får.”Selv om man som lærer kanskje tviler på de langsiktige resultatene av sitt arbeid, er man ikke i tvil om de kortsiktige.”

Hvis man som lærer opplever at man utretter noe eller ikke, kan det også ha å gjøre med om man føler at man har situasjonen under kontroll i klassene (s.87). Resultatene av arbeidet kan oppleves på flere nivåer. For det første om man bidrar til elevenes langsiktige utvikling, for det andre om man påvirker dem på kort sikt og for det tredje kan en også ha en umiddelbar opplevelse av glede over det å være lærer.

Om det er et varig motsetningsforhold mellom intensjonene til læreren og det som oppnås, må enten måten å arbeide på eller intensjonene forandres. Hvis ikke en av delene skjer, må det bety at resultatene av arbeidet er uten betydning. Lærerne i Laursens materiale opplever at de påvirker elevene på både kort og lang sikt. På kort sikt ved at de setter en dagsorden, får gjennomført en arbeidsmåte, etablerer noen normer, setter en stemning osv., selv om de også har en oppfatning om at de ikke har noen total makt. Det skjer i vekselvirkning med elevene. Og at det også er slik at det er noen elever som er vanskelige å nå.

På lang sikt opplever lærerne at de påvirker elevenes sosiale og personlige kompetanser. De kompetansene som lærerne er mest opptatte av, er de som er en forutsetning for eller henger nært sammen med elevenes arbeid med fagene. Den største tilfredsstillelsen med lærerarbeidet er en glede på vegne av elevene og deres utvikling, men det er også en glede over at de selv er i stand til å utrette noe.

Et annet kjennetegn ved disse lærerne er at de har god innsikt i sin egen kompetanse. Alle lærerne i Laursens materiale var i stand til å peke på sine sterke og svake sider, og deres bedømmelse av egen kompetanse var svært nær i overensstemmelse med det Laursen hadde notert seg under sine observasjoner. Laursen mener at denne innsikten er en viktig del av det å være autentisk. Han sier videre at dette ”sikkert også er en forutsetning en avslappet og sikker opptreden som gir omgivelsene inntrykk av troverdighet og helstøpethet, at man oppfatter seg selv på noenlunde samme måte som omgivelsene” (s.99).

Å kunne ta vare på sin egen utvikling

For det syvende handler det om *å kunne ta vare på sin egen utvikling*. Det er ikke andre enn personen selv som kan svare på om det er riktig for vedkommende å være lærer. Å kunne ta vare på sin egen utvikling som lærer er derfor en viktig kompetanse i seg selv.

Den viktigste motivasjonen for å være lærer er for lærerne i dette materialet er arbeidet med barna og deres sosial og personlige utvikling. De fleste lærerne ”beskriver utviklingen sin som en gradvis avklaring og spesialisering der de etter hvert har funnet sin spesielle nisje” (s.111). Og videre (s.115):

”Noen, men langt fra alle, opplevde de første årene som vanskelige, men i bunn og grunn har lærerutviklingen deres vært en kontinuerlig vekst der de har fått mer og mer overskudd, opplevd det som morsommere og morsommere å være lærer og hvor de aldri har vært i tvil om at de er kommet på den rette hyllen. Praksissjokk og kriser er aspekter ved lærerutvikling, men det er vekst, glede og høydepunktopplevelser også.”

4.3.4 Oppsummering av Laursens syn på lærerkompetanse

Laursens sju kompetanser eller kvaliteter som etter hans mening kjennetegner den autentiske lærer, har framkommet etter intervju med og observasjon av tretti spesielt dyktige lærere. Han har altså et empirisk grunnlag. Laursen slår fast at god faglig og didaktisk kompetanse er en forutsetning for å kunne opptre autentisk. Det samme gjelder den sosiale kompetansen. Dette

bruker han ikke mye plass på, for det er ikke det som er hans ærend. Det er det læreren må ha i tillegg til dette, han er opptatt av. Så langt jeg kan forstå er det meste av det Laursen nevner i sine sju punkter enten yrkesetisk eller utviklings- og endringskompetanse.

Læreren må ha et bevisst forhold til hva hans oppgave som lærer er, og han må være en god modell. Han må også ha respekt for elevene sine. Dette må vel kunne betegnes som yrkesetisk kompetanse.

I tillegg må læreren ha bevissthet om rammene for arbeidet sitt og kunne vurdere om disse gjør det mulig for læreren å lykkes med sin oppgave. Han må også planlegge og kunne identifisere resultater av sitt arbeid, på kort og lang sikt for å kunne vurdere om han kan oppfylle sin intensjon. Tilslutt må han være i stand til å overvåke sin egen utvikling og ha et bevisst og realistisk forhold til sin egen kompetanse. Dette vil jeg kalle utviklings- og endringskompetanse.

4.3.5 Erling Lars Dale og innholdet i lærerkompetansen

Fremstilling av Dales syn på lærerkompetanse er basert på to av hans arbeider, nemlig artikkelen "Pedagogikk og erkjennelsesinteresser" fra 2001 og kapittel 2 i Dales egen bok *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet* (Dale 1999).

4.3.5.1 Forskjellen på en yrkesopplæring og en profesjonsrettet utdanning

Dale gir i førstnevnte artikkel rede for hva som etter hans mening skiller en yrkesopplæring fra en profesjonsrettet utdanning. Mens en yrkesopplæring gir øvelse i de ferdighetene som trengs og i en praksisorientert refleksjon i og over yrket, vil en profesjonsutdanning i tillegg forsøke å gi studentene strategier for å utvikle ny kunnskap. "I tillegg til interesse for praktisk erkjennelse utvikles erkjennelsesinteresser for forskning og vitenskap" (Dale, 2001:67). Og videre: "Det innebærer at lærerstudenter lærer å uttrykke seg klart i argumentasjon og kritiske analyser av forskjellige former for å tilrettelegge elevenes læreprosesser (ibid, s.68). Spørsmålet blir, sier Dale, om det skal utdannes til underordnet tjeneste eller om studentene skal forberedes på å bruke sin egen fornuft.

Dale tar utgangspunkt i en artikkel av Kant som tar for seg dette spørsmålet. Kant innfører et skille mellom myndighet som ”lærd” (sakkyndig kompetanse) og tjeneste under en annens ledelse. Hvis lærerutdannelsen skal være en ren yrkesforberedende utdanning, eksisterer det en tilhørende rolle, rollen som tjeneste. Rollen som sakkyndig forutsetter en profesjonsutdanning.

Profesjonell kompetanse forbindes med en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt innenfor den profesjonelle konteksten. Innenfor læreryrket viser den profesjonelle kompetansen til ansvaret for læring. Ansvaret viser til to dimensjoner. På den ene siden til selvstendighet når det gjelder organisering av læringsarbeidet, og på den annen side interesse for å kunne begrunne sine handlinger.

Skillet mellom ”i tjeneste”(som lærer), dvs. under en annens ledelse, og deltakelse ”som lærd” pedagog der en selv begrunner gyldigheten, blir derfor avgjørende i drøftingen av profesjonell kompetanse(s.71). En del av den profesjonelle kompetansen er evnen til gjennom refleksjon og kritikk ”å kunne påvirke yrkestradisjonene og endre kriteriegrunnlaget og håndhevelsen av det. En hensikt med profesjonsutdanningen er altså at studentene må kunne ta del i og senere videreutvikle læreryrkets praksiser og på den måten bli interessert i å bygge opp ny yrkeskunnskap(s.71). Profesjonsutdanningen må redusere umyndigheten i yrket, dvs. manglende mot til å bruke sin forstand, sier Dale. Det kan være behagelig å være umyndig, la seg lede av andre, står det i følge Dale i artikkelen av Kant.

Lærerne er i tjeneste når de skal realisere gjeldende læreplaner, men de må også ville og kunne opptre som lærde i den forstand at de må kunne delta i argumentative dialoger om utdanningen. Det kan oppstå spenninger mellom de to rollene hvis utdanningspolitikken står i motstrid til ens faglige skjønn (s.74):

”Det karakteristiske med en profesjonsutdanning vil være kompetansen til og viljen til å delta i argumentative dialoger med kritiske analyser om yrkets grunnlagsproblemer. En profesjonsutdanning er rettet inn på at den profesjonelt kompetente både kan være i tjeneste og fungere som sakkyndig lærd. En ren yrkesforberedende utdanning vil derimot bare kunne fungere som forberedelse til tjenesteytelse.”

4.3.5.2 Pedagogikkens rolle i lærerutdanningen

I den andre delen av artikkelen bruker Dale Durkheim som referanse. Dale argumenterer mot det synet at det profesjonelle elementet i lærerutdanningen er fagene i grunnskolen, mens pedagogikkens rolle blir ren yrkes- og praksisforberedelse. Durkheim hevder i følge Dale at selv om en kan reflektere over fagene, er en ikke dermed skikket til å reflektere over undervisningen i fagene. Og opplæringen i skolen skal danne en helhet for elevene. Det handler om allmenndannelse, ikke om å bli eksperter i ulike fag. Fagene må inngå i et hele, og pedagogikken er tiltenkt den rollen som det som skal binde det hele sammen.

Durkheim skiller i følge Dale mellom tre kunnskapsformer for læreren. Den første er *lærerens kunst* som Dale sammenfatter i begrepet teknisk dyktighet. Den andre er *praktisk pedagogisk refleksjon*. Pedagogikk er ikke selve handlingen, men oppfatninger om handlingene.

Durkheim mener at pedagogikk er en praktisk teori, som fungerer innenfor en overordnet tjenesteform, om det refereres til Kant: Refleksjonen handler om å bedømme om undervisningen er slik den skal være.

Disse to kunnskapsformene er gjensidig avhengig av hverandre. Kunsten læres gjennom praksis, men praksisen kan ikke unnvære refleksjonen. Da forfaller den til vaner og rutine. Dale sier med Durkheim at refleksjonen er rutinens fødte motstander (s.77). En må legge vekt på kyndig refleksjon og det å kunne anvende tankene systematisk i forhold til læreryrket.

Den tredje kunnskapsformen, *utdanningsvitenskap*, er opptatt av å forklare opprinnelsen til og årsaker og virkninger av de ulike fenomenene i utdanningssystemet. En arbeider med å angi de faktorene som hemmer og fremmer skolens utvikling. Lærerne må også ha denne siste kunnskapsformen for å kunne gå utover det Kant kalte å være i tjeneste. For å være lærde og kunne opptre med myndighet må lærerne kunne bedømme utdanningen ved hjelp av innsikt i utdanningsvitenskapen (s.82):

”En pedagogikkutdanning med profesjonsinteresse tilsier derimot at en kvalifiserer den praktiske pedagogiske teorien (den andre kunnskapsformen) gjennom å erkjennelsesinteresse for å utvikle utdanningsteori (den tredje

kunnskapsformen). Formidlingen mellom den teoretiske og den praktiske erkjennelsesinteressen sikrer at den første kunnskapsformen (lærerens kunst) ikke blir stereotyp og dogmatisk fastlåst i common senseforestillinger og praksisrefleksjoner. I en profesjonsrettet pedagogikkutdanning bør det derfor inngå elementer av alle disse tre kunnskapsformene ... (s.82)

4.3.5.3 Dales tre nivåer i kompetansen

Jeg oppfatter at Durkheims tre kunnskapsformer i stor grad samsvarer med Dales tre kompetansenivåer, selve undervisningen (K1), å konstruere undervisningsprogrammer (K2) og å kommunisere om og selv utvikle didaktisk teori (K3), selv om Durkheim kaller dette utdanningsvitenskap. Jeg vil i det følgende gi en kort fremstilling av kompetansen på disse tre nivåene, som vel utgjør Dales syn på hva lærerkompetansen bør inneholde.

Målet med kompetansen på det nederste nivået er å kunne gjennomføre undervisning for målrettet læring. Dette innebærer en kompetanse i å kunne se sammenhenger mellom aktivitetene og hensikten med utdanningen. En må kunne identifisere, sortere og velge ut verdier og realisere dem i forhold til ressurser i den gitte situasjonen og foreta hensiktsmessige overveielser.

Kompetansen innebærer også kunnskapsformidling, det å kunne legge til rette kunnskapsinnholdet. Dette er igjen avhengig av en opplevelse av fellesskap og felles intensjon om at noe skal læres mellom lærer og elev. Hvis ikke denne forventningen ligger der, mister undervisningen sin sosiale gyldighet. Om dette er en varig tilstand, blir kommunikasjonen patologisk.

Det å ha denne kompetansen betyr at en har en forståelse av lærer og elev står i et asymmetrisk forhold til hverandre når det gjelder kunnskapsinnholdet. Læreren må ta lederansvaret og kunne oppføre seg på en slik måte at elevene gir ham/henne nødvendig tillit og anerkjennelse slik at det er mulig å utøve ledelse.

”En pedagogisk begrunnelse for undervisning er dens kvalitet av å være oppdragende,” sier Dale på side 39. Han sier videre at det i de senere år har vært vanskelig å knytte undervisning sammen med oppdragelse. Undervisningens mål har mer vært mer kunnskap enn dannelse. Det har ofte blitt et skille mellom kunnskap knyttet til fag på den ene siden, mens pedagogikken på den annen side har blitt knyttet til oppdragelse forstått som disiplinering av atferd.

”Opp imot denne kunnskapsskolen har en blant annet satt oppdragelse som sosial omsorg” (s. 39). Dale sier videre at omsorg innenfor sosialt helsearbeid ofte blir forbundet med et ulikt styrkeforhold, den ene parten gir mens den andre får. Da vil pedagogikkens identitet bli sosial terapi, og dette vil øke patologien i skolen. ”Pedagogikkens identitet vil bli utvendig i forhold til kunnskapsbegrepet – og splittelsen mellom kunnskap og oppdragelse vil vedvare.”

I en kunnskapsskole med gyldig normalitet vil omsorgen være innvendig relatert til kunnskapen. ”Opplæringen oppdrar elevene om kunnskapen får gyldighet for dem Oppdragelsesdimensjonen ved opplæringen dreier seg altså om psykisk viljesdannelse og motivasjon for læring” (s.40). Elevene må selv erkjenne kunnskapen som gyldig, må selv kunne begrunne sine standpunkter. Og læreren må både ha nødvendig kompetanse for å legge til rette for elevenes læring og en overbevisning om at innholdet i skolen er viktig.

Dale starter redegjørelsen om det andre kompetanseområdet med å slå fast at begrepet ”lærer” er et relasjonelt begrep som forutsetter begrepet ”elev”. Når flere lærere jobber sammen for å for eksempel planlegge, forandres rollene fra å være asymmetriske til å bli symmetriske. Dette kompetansenivået er et metanivå i forhold til å gjennomføre undervisning på K1.

”Overveielser over undervisningsmål, planlegging og evaluering av undervisning er de sentrale funksjonsaktivitetene på dette kompetansenivået” (s.42). Lærerne må selv utvikle sammenhengen mellom tilpasset læreplan, overordnet læreplan undervisning og didaktisk teori. Dale hevder at ”Læreplanarbeid kan, men ikke behøver, å utvikle lærerne i retning av pedagogisk profesjonalitet.” (s.42) Men dette forutsetter at læreplanutviklingen skjer i lys av didaktisk teori (K3).

Dales definisjon av et opplæringsprogram er som følger: ”Et opplæringsprogram inneholder beskrivelser av mål en ønsker å nå, av en rekke opplevelser og erfaringer som vil tjene

oppfyllelsen av målene, av organiseringen av innholdet, angivelser av mulig undervisningsmateriell, hvordan elevene skal integrere innholdet, og hvordan en metodisk skal gå fram for å realisere intensjonene” (s.43).

Undervisningsprogrammets formål er bestemt utenfor dette kompetansenivået. Målene er avledninger av formålet. Dale kritiserer med utgangspunkt i Ralph Tylers bok *Basic Principles of Curriculum and Instruction* fra 1949 tre forhold ved målformuleringer. For det første beskrives målene ofte i form av lærernes aktiviteter, mens det er elevenes forandring det dreier seg om. For det andre formuleres ofte målene ved at en ramser opplæringsinnholdet i stedet for å beskrive hvilken betydning det skal ha for elevene. For det tredje har målene lett for å bli for generelle, som for eksempel ansvar for egen læring, og det er ikke noe galt i seg selv. Men det blir feil hvis de forblir diffuse mål som det ikke tas undervisningsansvar for.

Å planlegge betyr å forhåndsbestemme hva som skal gjøres, hvordan en skal oppnå det en ønsker, hvilken tid som skal brukes og hvem som skal gjøre det. På dette kompetansenivået handler det om læreres felles planlegging. Undervisningsinnholdet skal organiseres i en vertikal og en horisontal dimensjon. Det vertikale betyr at innholdet ordnes i temaer, det horisontale handler om å skape helhet og sammenheng på tvers av temaene for elevene.

Her må en tilstrebe en balanse. Hvis fokuset i for stor grad ligger på det horisontale, kan innholdssiden i kunnskapen svekkes. Og omvendt, hvis en legger for stor vekt på det vertikale, kan det gå utover sammenhengen og relevansen for elevene. Denne balansen kan bare skapes hvis lærerne samarbeider godt (s.46,47).

Vurdering er en forutsetning for organisasjonenes rasjonelle fornyelse, sier Dale. Og vurderingen innebærer selvrefleksjon. En må rette blikket mot det som på dette kompetansenivået er det viktige, relasjonen mellom den tilpassete læreplan og gjennomføringen av undervisningen. Vurderingen må være med på å sikre at det er godt samsvar mellom intensjon og aktivitet slik at lærerne får et grunnlag for selvankjennelse.

Dale mener at samarbeid i didaktiske fagfora hvor det er satt av tilstrekkelig tid er en forutsetning. Han mener at en lærers arbeidstid bør fordele seg med en tredjedel til undervisning, en tredjedel til individuelt for- og etterarbeid og konstruksjon av av

undervisningsprogrammer i samarbeid og den siste tredjedelen til arbeid innenfor det tredje kompetanseområdet (K3), kommunikasjon i og konstruksjon av didaktisk teori (K3)

”Dyktig utført arbeid i et yrke er som nevnt ikke det samme som profesjonelt arbeid,” sier Dale (s. 51). For at det skal kunne kalles profesjonelt, må handlingene knyttes til teori.

”Refleksjon, selvbevissthet og tenkning i begreper er derfor tre sider ved å konstruere og kommunisere i teori” (s. 52). Begrepene gir oss muligheter for kognitiv gjenskapning. Vi kan rekonstruere undervisningssituasjoner i bevisstheten. Da bygger vi opp teori, og det utvikles kompetanse for å delta på det tredje praksisnivået i skolen som profesjonell organisasjon. Og videre på samme side: ”Å undersøke, analysere og drøfte er karakteristiske aktiviteter på dette tredje nivået ... Dyktighet til å konstruere tekster i metodisk form øker mulighetene for å bli deltakende medlem i skolens fagfora i didaktikk (K3).”

Undervisningen må være forskningsbasert. Dette forutsetter at lærerne har forskningsavstand til sin egen undervisningspraksis og at forskning er tilgjengelig og forsyner lærerne med utdanningsteori. I tillegg må lærerne ha kompetanse i selvbeskrivelse. Dale mener at det er fire forutsetninger for å kunne utvikle en slik forskningstradisjon i skolen. For det første må en ha evne til å stå i distanse til sine omgivelser. En må kunne fordype seg i sine egne tankerekker og være kreativ. For det andre kreves det kyndighet i å stille systematiske spørsmål om undervisningsvirkeligheten. En må også kunne benytte teori for å finne svar og arbeide med og i begreper. For det tredje må en kunne kommunisere svar. En må være villig til å ta standpunkt, og gyldigheten av dem må kunne etterprøves. For det fjerde må en ha vilje og motivasjon til både å stille spørsmål, lete etter svar og ta standpunkt.

Dale mener ikke at det er en selvfølge at denne kompetansen fins i skolen i dag.

”Kompetansen er tilfeldig og variert. Men sannsynligvis er det mer kompetanse i skolen enn organisasjonen er i stand til å bringe i funksjon” (s.56). I tillegg til det ovenfornevnte ”må det eksistere regler, normer, for å gjennomføre fruktbare diskusjoner som tematiserer overordnede og verdigivende premisser” (s.57).

Videre sies det at det er nødvendig ikke bare å være orientert om de vesentlige spørsmål i undervisningen. Det er ikke nok å ha kompetanse i tredje person. Kompetansen må være i første person; en må kunne begrunne sine standpunkter, ikke bare referere til hva andre har bestemt. I dagens skole hvor lite blir sett på som udiskutabelt, er det desto viktigere med

førstepersonskompetanse. En kan ikke beskrive oppdragelse ved å henvise hva andre har bestemt. En må selv stå for noe som lærer. Og en må være villig til å begrunne sine standpunkter med bakgrunn i utdanningsteori.

4.3.6 Oppsummering av Dales bidrag

Dale sier innledningsvis at profesjonell kompetanse er en kombinasjon av handlingsdyktighet og innsikt. Den profesjonelle kompetansen handler om ansvaret for læring, både i form av en selvstendighet i utførelsen av arbeidet, men også som en interesse for å kunne begrunne opplæringen. Dale sier at en både må være lærer med oppgave i å realisere gjeldende læreplaner og en lærd, en som kan begrunne og diskutere utdanningsspørsmål. Lærerutdanningen må ikke bare gi en kompetanse som gjør at en blir i stand til å utføre den jobben en blir satt til, en må også kunne være med på å videreutvikle skolen.

Dale regner som nevnt med tre typer av kunnskap. Han understreker at læreren må ha kompetanse i å lede og ha forståelse for sin gjerning som oppdrager innenfor K1, det kompetanseområdet som hører til det første kunnskapsområdet. Kompetanse i K2 handler om å konstruere opplæringsprogrammer sammen med andre lærere. Mens kompetanse i K3 betyr å kunne konstruere og rekonstruere utdanningsvitenskap.

Ut fra dette vil jeg hevde at Dale mener at alle de fem kompetansetypene er viktige for lærerkompetansen. Det han ser ut til å være mest opptatt av er utviklings- og endringskompetansen, og at denne må være forskningstilknyttet.

Dale mener at hvis læreren skal kunne fungere på disse tre nivåene, så må en tredel av tiden være avsatt til undervisning, en tredel til å lage opplæringsprogrammer, både sammen med andre og alene og den siste tredelen skulle gå til å utvikle utdanningsvitenskap. Dette synes temmelig urealistisk i dagens situasjon, og Dales krav til lærerkompetanse, i alle fall på K3, er muligens litt utenfor rekkevidde. Dales bidrag er absolutt normativt.

4.3.7 Sammenligning av Laursens og Dales bidrag

Etter min mening er det både likheter og forskjeller i det synet på lærerkompetanse som framkommer i disse bidragene. De er så vidt jeg kan forstå svært ulike på i hvilken grad lærerkompetansen må være knyttet til forskning. For Dale er dette avgjørende for om lærerne skal kunne kalles profesjonelle. En lærerutdanning uten denne dimensjonen ville han vel kalle en yrkesutdannelse.

Laursen nevner ikke forskningstilknytning som et viktig punkt for det han kaller en autentisk lærer. Hans første kjennetegn på en autentisk lærer, det å ha en personlig intensjon, knytter han ikke opp mot det Dale ville kalle K3. Det handler mer om en personlig overbevisning som både kan og ikke kan være forbundet med noe vitenskaplig. Jeg oppfatter dette som den store prinsipielle forskjellen i innholdet i lærerkompetansen mellom de to.

Når det gjelder resten av lærerkompetansen, den Dale ville kalt K1- og K2-nivået, ser jeg mange likheter. De er begge opptatt av at læreren må opptre på en slik måte at elevene forstår at det som foregår på skolen er viktig. Videre hevder begge at læreren må ta lederansvaret i klasserommet, og at han må kunne sine fag. De understreker også begge viktigheten av det kollegiale samarbeidet.

4.4 Oppsummering, drøfting

4.4.1 Oppsummering, drøfting i forhold til Eraut og Nygren

En kan kanskje si at Laursen har det som Eraut kaller en generisk tilnærming til sin undersøkelse av autentiske lærere. Han har forsøkt å finne ut hva som kjennetegner gruppen autentiske lærere ved å intervju og observere tretti lærere som blir sett på som svært dyktige. (se 2.2.2.2)

Ellers finner jeg flere likhetspunkter mellom Laursen og Nygren. Når Nygren gjør rede for innholdet i den profesjonelle kompetansen, er en av de fem delene yrkesidentitet. Han omtaler både det å identifisere seg *med* (som medlem av en profesjon) og det å identifisere seg *som* en profesjonell yrkesutøver. Nygren sier videre at denne siste identifiseringen handler om å finne en

mening med det en gjør. Og det er vel dette som er noe av det viktigste for en autentisk lærer, etter Laursens mening, å ha en personlig intensjon. Dette betyr vel omtrent det samme som å vite hva meningen er med å være lærer. Dette tilsvarer vel yrkesetisk kompetanse.

En annen del av Nygrens kompetansebegrep er yrkesrelatert kontroll over ytre betingelser. Dette kaller Laursen rammene for arbeidet. Begge nevner dette som en viktig faktor for å kunne utføre et profesjonelt eller autentisk stykke arbeid. Dette er en del av utviklings- og endringskompetansen.

Et tredje element i Nygrens kompetansebegrep er yrkesrelatert handlingsberedskap. Denne skal ha en koordinerende, mobiliserende og retningsgivende rolle overfor de andre delene av kompetansen i selve handlingsøyeblikket. Laursens punkt, det å kunne det man vil, omhandler noe av det samme. Han beskriver dette som en evne til å planlegge, kunne bedømme resultatene av sine handlinger og ha god innsikt i egen kompetanse. Dette er vel en blanding av didaktisk og utviklings- og endringskompetanse.

Denne siste delen av kompetansen kan kanskje ses på som noe i nærheten av det Eraut nevner når han referer til Schön, nemlig det Schön kaller reflection-in- action, men som Eraut vel mer ser på som metakognisjon.

Det er ikke mange likhetspunkter mellom Dale og Nygren. Det kan kanskje komme av at Dale, i alle fall i de artiklene jeg har valgt, ikke er så innrettet mot praksis som Nygren og Laursen. Derimot finner jeg i alle fall ett likhetspunkt mellom Eraut og Dale. Et av Dales anliggende, så vidt jeg kan forstå, er å få lærere til å knytte sin profesjonsutøvelse mer til forskning. Dette er også Eraut opptatt av, hvordan den teorien studentene blir presentert for (og som de forhåpentligvis tilegner seg) skal få betydning for praksis.

Eraut mener at en viktig del av den kompetansen studentene må lære under studiene, er å teoretisere. Dette definerer han som evne til å forstå, forklare eller begrunne handlinger og erfaringer. Han sier videre at for at dette skal være mulig, må studentene kjenne teoretiseringsprosessen i seg selv. Jeg mener det er mulig å tolke Dale dit hen at det er noe av dette han omtaler når han sier at den profesjonelle kompetansen må være forskningsbasert. Dette handler vel nettopp om å teoretisere. Dette er utviklings- og endringskompetanse.

4.4.2 Oppsummering, drøfting i forhold til de offentlige utredningene

Et av de punktene som blir understreket både i rammeplanen for lærerutdanningen og i de to evalueringsrapportene fra Norgesnettrådet i 2002 og NOKUT i 2006, er at utdanningen må få en sterkere forskningstilknytning. Studentene skal ikke bare utdannes til å passe i den skolen de skal ut i. De skal også utdannes til å kunne videreutvikle den. Dette er i overensstemmelse med Dales oppfatning av hva slags kompetanse lærere trenger.

Det punktet som mest av alle gjentas i de offentlige utredningene, er at utdanningen må bli mer helhetlig og sammenhengende. Både Dale og Laursen er også opptatte av dette. Dale gjennom sine tre kompetansenivåer som er gjensidig avhengig av hverandre. Laursen med sin understrekning av den helstøpte, autentiske læreren hvor intensjon og handlinger henger sammen i en indre logikk.

4.4.3 Endelig oppsummering av dette punktet

De offentlige utredningene har siden det ble foreslått i NOU 1996:22, uttrykt lærerkompetansen i de fem kompetanseområdene. Både i Norgesnettrådets evaluering fra 2002 og NOKUTs rapport fra 2006 slås det fast at dette likevel ikke gjennomsyrrer lærerutdanningen. NOKUT peker også på at relasjonen mellom dem må klargjøres, og at det bør foretas noen kompletteringer. Her nevnes det spesielt at forskningstilknytningen må bli klarere. Begge rapportene sier også at utdanningen er lite helhetlig, og at (skole)fagene er mer fagrettet enn profesjonsrettet. I det hele tatt påstås det at profesjonsinnrettingen er svak, også når det gjelder forskningstilknytningen.

Det går ganske klart fram av rammeplanen for lærerutdanningen hva slags kompetanse som skal være resultatet av utdanningen, men med alle de ankepunktene de to evalueringene har mot utdanningen, er det mer uklart hvilken kompetanse som egentlig kommer ut av den.

Både Dale og Laursen står for et syn på lærerkompetanse som ikke står i motstrid til den før nevnte femdelingen av kompetansen, men de er begge opptatte av en helhetlig kompetanse, som gjør lærere i stand til å utføre profesjonelt arbeid. De skiller lag når det gjelder hvor avgjørende de mener forskningstilknytningen er.

5. HVORDAN UTVIKLES LÆRERKOMPETANSEN

5.1 Innledning

For å få en oversikt over feltet vil jeg ta for meg to rapporter av Jordell, nemlig *Processes of Becoming a Teacher: A Review of Reviews* fra 2002 og *Learning to teach A review and a discussion* fra 2006. I den første gis det en gjennomgang av lærersosialisering, lærerutvikling og læreres læring slik det blir framstilt i håndbøker fra siste del av 90-tallet. Den andre gir en oversikt over den litteraturen som omhandler læreres læring og å hvordan en dannes til lærer, som er utkommet mellom 1995 og 2005. Deretter vil jeg gi en framstilling av hvilken betydning erfaringen har for oppbygging av lærerkompetansen ved hjelp av et bidrag fra Tone Kvernbekk (2001). Et annet arbeid fra samme forfatter vil så bli benyttet til å si noe om teoriens betydning (2005). Tilslutt vil jeg drøfte og oppsummere de ulike bidragene.

5.2 Utvikling av lærerkompetansen ifølge Jordell

5.2.1 Utvikling, læring eller sosialisering

I den første rapporten (Jordell, 2002) oppsummerer Jordell sin gjennomgang på dette punktet med at begrepene sosialisering, utvikling og læring blir brukt om hverandre i de artiklene han refererer til. Lærerutvikling blir med få unntak diskutert med referanse til læring, men mer sjelden til sosialisering. Læring ser ut til å bli oppfattet som et mer grunnleggende begrep enn de to andre. Jordell foreslår med referanse til Brezinka (1994) at sosialisering kan anses som en sum av læreprosesser (Jordell, 2002: 149). Læringsbegrepet spiller også en viktig rolle når det i litteraturen drøftes hvordan sosialiseringen skjer.

Jordell konkluderer med at hvis læreres læring skal oppfattes som en mer grunnleggende prosess enn lærerutvikling og lærersosialisering på den måten at de to førstnevnte er et resultat av læreprosesser, så indikerer det at forståelsen av hvordan en blir til lærer (*becoming a teacher*) er svakt teoretisk fundert. Dette skyldes at så få av bidragsyterne refererer eksplisitt

til en læringsteori. I den grad en slik felles basis eksisterer, så er den konstruktivisme. Det er i alle fall denne oppfattelsen av læring som er framtreddende i de bidragene som er eksplisitte på sin relasjon til generelle læringsteorier og også i noen av de andre (ibid: 150). Men som en av bidragsyterne uttrykker det, har bruken av konstruktivisme blitt et "slogan system" som blir brukt på forskjellige måter, men med liten enighet om hva konstruktivisme innebærer. (Richardson, 1999 i Jordell, 2002:128) Så det er vel riktig å si at dette ikke er noen solid basis for å forstå den prosessen det er å bli lærer.

I rapporten analyserer Jordell denne prosessen ved å benytte seg av en modell med fire komponenter, nemlig komponent 1 (kontekst, faktorer, agenter), komponent 2 (eksterne prosesser), komponent 3 (interne prosesser) og komponent 4 (resultater). De som skriver om sosialisering, utvikling og læring, vil berøre alle fire komponenter. Men de som skriver med utgangspunkt i sosialisering, vil ha mest å si om komponent 1 og et aspekt av komponent 2, nemlig om den lærende er aktiv eller passiv. De som tar utgangspunkt i utvikling, vil ha en tendens til å bli mest spesifikke når det gjelder resultatet av prosessen, komponent 4, ofte i form av stadier på ulike områder. Mens de som har et læringsteoretisk utgangspunkt vil variere med hensyn til hvor klart de vil fokusere de indre prosessene, komponent 3.

I lærersosialiseringslitteraturen er det viktig å klargjøre hvilke faktorer som spiller en rolle i prosessen. Disse faktorene blir som regel ordnet i tid, nemlig før under og etter lærerutdanningen. Det blir også gjort rede for hvilke effekter disse faktorene har og hvordan de ulike har sammenheng med forskjellige resultater. Denne litteraturen fokuserer altså mer på hva som påvirker og hvilke resultater det fører til, komponent 1 og 4, enn på selve prosessen.

I litteraturen som konsentrerer seg om utvikling, er vekten lagt på hva som fremmer utvikling; hvilke påvirkninger kan få lærere til et høyere stadium eller nivå når det gjelder tenkning eller utførelse. Dette fokuset kan medføre at disse bidragene har et mer positivt anstrøk enn sosialiseringslitteraturen, som har en tendens til å drøfte negative effekter eller faktorer som ikke fører til måloppnåelse i lærerutdannelsen. Lærerutviklingslitteraturen konsentrerer seg om noen faktorer (komponent 1) som fører til resultater, eksterne prosesser, hva blir gjort for eller med kommende lærere (komponent 2) og resultatene av prosessen (komponent 4).

Den delen av litteraturen som har et læringsteoretisk utgangspunkt, varierer med hensyn til i hvilken grad de drøfter de interne prosessene, men de fokuserer også andre komponenter. Læring er ikke bare en indre prosess. Konteksten, eksterne prosesser, resultater og innhold er også viktig. Likevel hevder Jordell at en kunne forvente en større vektlegging av indre prosesser når det refereres til konstruktivisme, men føyer til at det kanskje er som forventet med dreiningen vekk fra individuell konstruktivisme til sosial konstruktivisme og situert læring.

På den annen side kan læreprosessen ses på som sammensatt av ulike læreprosesser. Jordell referer her til Nielsen og Kvale (1997) og Wilson og Berne (1999) (i Jordell, 2002:153). En form for analyse av interne prosesser skulle derfor være mulig selv om fokuset er på for eksempel situert læring. Men det er vel et spørsmål om en kan få tak i hva som foregår i læreres hoder, sier Jordell med referanse til Feiman-Nemser og Remillard (1996). Det er vanskelig å få tak i balansen mellom det enkelte individet og de sosiale omgivelsene i læreprosessen, sies det videre med referanse til Tennant (1997).

De før nevnte Feiman- Nemser og Remillard (1996) beskriver litteraturen om læreres læring som ”messy and illstructured” (Jordell, 2002:153,154). Flere forfattere foreslår at i det minste forbindelsen mellom kontekst, eksterne prosesser og resultater, skulle kunne gjøres eksplisitt. Zeichner og Hoeft (1996) skriver om nødvendigheten av detaljerte beskrivelser for å forstå relasjonen mellom erfaringer med ulike programmer (kontekster), eksterne prosesser og menneskelig forandring (resultater). Feiman-Nemser og Remillard understreker fordelen ved å være i stand til å knytte forbindelsen mellom forandringer (resultater) og læringsmuligheter (kontekst og eksterne prosesser).

Munby m. fl. (1992) referer til Carter som sier at spørsmålet om hvordan en lærer å bli lærer, handler om å knytte kunnskapen (resultatet) til situasjonen (kontekst). Wilson og Berne (1999) påstår at en ikke har anstrengt seg nok for å forklare hvordan konteksten gjør læring mulig. De sier også at det er behov for en mer systematisk teoretisering rundt hvordan lærere lærer (alle referanser fra Jordell, 2002:154).

Jordell oppsummerer dette ved å si på samme side at dette ikke nødvendigvis betyr å rette oppmerksomheten bare mot de indre prosessene, men heller drøfte alle prosesser, interne og

eksterne, som er forbundet med den individuelle lærende. Dette mener han kan føre til at lærerutdannere og personalutviklere kunne få en bedre forståelse av og muligens forbedre sitt arbeid i lys av læringsteori, eller at det i det minste kunne gi bedre diskusjoner om programmer og praksis i lærerutdanningen.

Hvis ikke prosessen blir forsøkt beskrevet og diskutert med en teoretisk innfallsvinkel, kan resultatet bli "twilight rather than enlightenment" (s.155), også fordi det er vanskelig å gi en rik nok framstilling av kontekst, hva som ble gjort og hva som ble resultatet. Han sier videre at det ser ut som om sosialiserings- og utviklingsteorien bare er i stand til å fortelle deler av historien om hvordan en blir til lærer. Læringsteori kan fortelle mer, selv om det store antallet læringsteorier som finnes, indikerer at den historien kan fortelles på ulike måter. Jordell mener videre at videre utvikling på dette feltet vil kreve en viss selvdisiplin blant forskere slik at de ikke lager nye begreper når et mer eller mindre identisk begrep fins fra før. Dette vanskeliggjør kommunikasjon mellom forskere og kan hindre akkumulering av kunnskap.

5.2.2 Hvordan blir vi til lærere

I *Learning to teach A review and a discussion* fra 2006 blir det gitt en oversikt over hvordan lærere lærer og hvordan vi blir til lærere. Jeg vil legge hovedvekten på det som omhandler lærerutdanning fordi dette er temaet for min oppgave.

Hammersnes m.fl. (2005) hevder at det er viktig at lærerstudenter forandrer sin oppfatning av undervisning fra overføring av informasjon til noe i retning av konstruktivisme.

De understreker tre viktige prinsipper:

- De begrepene de har om verden, herunder også om undervisning, fra deres læretid som observatører når de var elever, er av betydning for hva de lærer.
- For å være i stand til å handle med utgangspunkt i hva de vet, må lærerne ha en dypt fundert kunnskap: "understand facts and ideas in the contexts of a conceptual framework" og "organize knowledge in ways that facilitate retrieval and action" (s.21)
- En metakognitiv tilnærming til å instruere kan hjelpe lærere til "understanding one's own thinking and developing strategies for planning, analyzing and gaining more

knowledge” (s.21). Metakognitiv regulering blir definert som ”being able to define learning goals and monitoring one’s progress in achieving them” (s.22).

Winitzky og Kauchak (1995) beskriver i artikkelen *Knowledge development in classroom management* et prosjekt hvor de samlet inn oppfatninger om begreper fra studenter over en periode på sju måneder. De samme studentene ble også intervjuet om sin kunnskap om klasseledelse. Forandringer i kognitive strukturer blir relatert til Andersons teori om ferdighetslæring, som blir kalt Adaptive Character of Thought (ACT*) (Anderson, 1983, 1987 i Jordell, 2006:23).

Jordell benevner dette som en teori om informasjonsprosessing som legger til grunn at deklarativ kunnskap og prosedyrekunnskap blir lagret på forskjellige steder i hukommelsen. Prosedyrekunnskap blir definert som bestående av produksjoner (productions) som har form som et script eller handlingsskjema, som har en hvis - så - form. Disse produksjonene blir utviklet over tid ved aktiv problemløsning og inneholder også relevant deklarativ kunnskap. Etter hvert blir det unødvendig å ha med denne kunnskapen i arbeidshukommelsen, fordi den relevante kunnskapen blir kompilert (compiled) til en produksjon. I denne prosessen blir også småproduksjoner smeltet sammen til en produksjon, noe som tillater den lærende ”to string together a complex series of related skills into a smoothly coordinated process” (i Jordell, 2006:23).

Winitzky og Kauchak (1997) spekulerer på om grunnen til at lærere i så liten grad verdsetter pedagogisk teori, er at de har ”compiled knowledge, rendering it’s use automatic and tacit. (referert i Jordell, 2006:24) Når det gjelder prosedyrekunnskap, refererer forfatterne til Carter (1993), og lurer på om narrativer snarere enn hvis – så – produksjoner fungerer som lager for prosedyrekunnskap for undervisning.

Litteraturen om hvordan studentlærere lærer er dominert av to forfattere, noen ganger med medforfattere, nemlig Edwards og Korthagen, sier Jordell (s. 46). I de tre bidragene av Edwards (1998, 2002, 2003) som er med i denne oversikten, er fokuset på relasjonen mellom mentoren og hennes student. I artikkelen fra 1998, ”Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teacher to learn”, sier hun at teori på området mangler, men gir selv tre ulike teoretiske perspektiver som alle er variasjoner innenfor kognitiv situert tilnærming:

- læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap (med referanse til Lave og legitim perifer deltakelse)
- integrering av individet og fellesskapet med referanse til Rogoff (1995). Edwards ser dette som en utvidelse av forståelsen av situert tenkning med tre analysenivåer, det personlige, det interpersonlige og fellesskapet, og med tre korresponderende prosesser, deltakende tilvending (participatory appropriation), veiledet deltakelse og læretid (apprenticeship)
- ”mentoring as mediation,” med referanse til Vygotsky hevder hun at all læring er interaktiv, enten den interaksjonen er med tekst, ting eller andre mennesker.

I boka *Rethinking Teacher Education. Collaborative Responses to Uncertainty* (2002) beskriver hun læring som “increasingly informed participation” (Jordell, 2006:41). Hun sier videre at læring er “a matter of interpreting our world in a progressively more complex ways and acquiring the capacity for increasingly effective responses (s.41, 42). Hun legger vekten mer på “learning by using” enn “learning by doing”.

I Edwards and Protheroe (2003) *Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools?* stiller de seg kritiske til om Laves begrep perifer deltakelse har noen berettigelse i pedagogisk praksis. Lærere er som regel forventet å delta fullverdig i løpet av kort tid.

I ovenfornevnte bidrag har man ved hjelp av spørreskjemaer og intervjuer av lærerstudenter funnet ut at kunnskap om hvordan innholdet i de ulike fagene kunne undervises, var overførbart fra situasjon, men det gjaldt ikke kunnskap om elevene. Den var svært knyttet til akkurat de spesielle elevene.

I Korthagen m.fl. (2001) er det et kapittel skrevet sammen med Lagerwerf som heter ”Teacher’s professional learning: How does it work” hvor forfatterne hevder at de ”offer an explanatory modell for a variety of concepts and principles in the field of learning to teach” (i Jordell 2006:36). Opphavet til modellen er Van Hiele/ Van Hiele-Geldorf (1986). Det blir foreslått tre nivåer for læring: ”gestalt formation, schematizing, theory building”

Forfatterne sier at det i en undervisningssituasjon er nesten umulig å skille persepsjon, tolkning og reaksjon fra hverandre. Læreres atferd vil også bli påvirket av følelser, lignende

erfaringer, verdier, rolleforventninger, behov og rutiner. Alt dette er med å skape den personlige mening som læreren tillegger situasjonen. Dette fører til en nesten automatisk reaksjon, som har sitt utgangspunkt i lignende erfaringer. Forfatterne sier at dette utløser en spesiell gestalt i læreren (dvs. en persepsjonsenhet, interne prosesser og en spesiell handlingstendens). Dannelse av skjemaer (schematizing) skjer når personen tenker på sin gestalt. Denne prosessen er knyttet til et ønske om å få kontroll over situasjonen, og dette er lettere å oppnå hvis en forstår hva som skjer. Dette resulterer i et mentalt rammeverk av begreper og relasjoner mellom disse begrepene. Dette skjemaet har en langt mer kognitiv natur enn gestalten.

Korthagen og Lagerwerf relaterer dette til lærerutdanning og hevder at utdanningen ikke kan gi studentene en alternativ oppfatning av undervisning som de kan bruke i sin lærerpraksis. De sier at i beste fall vil de kunne formulere en alternativ oppfatning, men når de underviser vil de ubevisst gjøre seg bruk av sin gestalt av undervisning, som har sitt utgangspunkt i mange års erfaring som elev. Hvis utdanningen skal bety noe, trenger de tilstrekkelig med ny erfaring til å danne nye gestalter. Gjennom å reflektere over disse nye gestaltene, kan lærerstudentene utvikle sine egne bevisste og alternative oppfatninger om undervisning (i Jordell, 2006:37).

Under dannelsen av skjemaer blir visse sider ved gestaltene bevisstgjort. Denne prosessen kan oppmuntres ved å snakke om det en ser, tenker og gjør. Men den skjematiserte kunnskapen kan etter hvert bli selvsagt, og den vil deretter bli brukt på en mer ubevisst måte. Det refereres til Van Hiele (1986) som kaller dette "schema (level) reduction". Når dette har skjedd, krever dette skjemaet mindre oppmerksomhet, og en kan bruke oppmerksomheten sin på noe nytt. Også med referanse til Berliners (1986, 1987) modell av profesjonell vekst hvor eksperter handler smidig med en intuitiv forståelse av situasjonen, hevder de at: "our analysis has an important consequence, namely, that at first the process of theorybuilding is often not helpful to the teacher's functioning in the classroom. Only after reduction from the theory level to the gestalt level has taken place can the new organization of the teacher's directly influence his or her unreflected behaviour, and lead to what Schon calls 'knowing-in action'" (i Jordell, 2006:38).

Denne forståelsen anvendes så på problemet med de teoretiske delene av lærerutdanningen. Teoribygging sies å stamme fra et behov for å få orden på og verifisere de konstruerte

skjemataene. Dette må uttrykkes i ord og settes sammen til en sammenhengende teori. Den prosessen som dette foregår i, kalles refleksjon, som blir definert som "the mental process of trying to structure or restructure experience, a problem or existing knowledge or insight (ibid, s.39).

På gestaltnivå er kunnskapen situert. Dette sammen med ideen om at skjemataene og teoriene kan utvikles til (eller rettere sagt reduseres til) gestalter som guider læreratferd, fører til et forslag om at tre-nivå-modellen kan "be considered as a synthesis of the perspective of situated learning, which views knowledge as embedded in the contexts ... , and classical cognitive psychology, which views knowledge as a process of abstraction from concrete situations." Etter Jordells mening skjer det her en undervurdering av andre aspekter ved situert læring, spesielt læringsbaner i sosiale settinger. Han oppfatter Korthagen og Lagerwerfs framstilling som en i all hovedsak kognitiv tilnærming til læring. (begge deler på side 40).

Denne delen av rapporten avsluttes med følgende kommentar: "The more or less eclectic approach of the major contributors and the absence of purism on the part of the lesser contributors, imply that at least cognitive and social approaches are seen as useful" (s.49).

5.2.3 Læring i klasserommet

Både som elev i skolen, som student i lærerutdanningen og senere som lærer, tilbringer en tjue til tretti timer i uka i et eller annet klasserom. Som elev lærer en om hva det er å være lærer ved å observere. Jordell referer til Lortie som i sin bok *Schoolteacher: A sociological study* fra 1975 bruker uttrykket læretid (apprenticeship) gjennom observasjon. Jordell påpeker at det jo ikke er en ekte læretid fordi det ikke er meningen at eleven skal bli lærer. Heller ikke Lave og Wengers måte å se læretiden på passer vel her, fordi det ikke foregår en gradvis innføring, altså fra perifer til full deltakelse. Som studentlærer blir en kanskje betraktet som en lærling, men heller ikke her passer dette begrepet så godt, fordi en blir forventet å delta fullt ut ganske snart.

Men observasjon skjer. Jordell bringer her inn Banduras bidrag om læring ved observasjon. Den viktigste perioden for denne læreprosessen, er antakelig det som skjer før lærerutdanningen blir påbegynt. Dette dreier seg om mellom 12 – 15000 timers observasjon.

Bandura behandler læring ved observasjon i et kapittel som heter "Social Cognitive Theory" i sin bok *Social Foundation of Thought and Action* (1986). Han sier at hvis kunnskap bare skulle tilegnes gjennom egne handlinger, ville den sosiale og kognitive utviklingen bli svært forsinket og fryktelig slitsom. Heldigvis, sier han, blir det meste av den menneskelige atferden lært ved observasjon gjennom modellering. Ved å observere andre får en tak i regler for atferd, og dette fungerer senere som retningslinjer for egen atferd. Modellering blir brukt for å karakterisere psykologiske matchingsprosesser. Bandura mener dette betyr noe mye mer enn å imitere. Han anser også modellering som et mer presist begrep enn identifikasjon.

Gjennom å observere andre lærer en både nye kognitive ferdigheter og ny atferd. Eller også kan tidligere lært atferd bli forsterket eller det motsatte. Denne læreformen blir styrt av fire prosesser.

- Det som skjer når en retter oppmerksomheten mot de modellerte aktivitetene. Hvordan dette skjer, påvirkes både av aktiviteten selv og av den som observers perseptuelle egenskaper, kognitive kapasitet osv.
- Ved retensjonsprosesser blir den modellerte informasjonen lagret i symbolsk form. Dette involverer koding, kognitiv organisering og øvelse (rehearsel) – og blir påvirket av individets kognitive ferdigheter og strukturer.
- Gjennom produksjonsprosesser (production processes) blir det lagrete omgjort til passende handlinger. De modellerte aktivitetene blir lært som helheter.
- Motivasjonen bestemmer om det modellerte blir omsatt til praksis. Hvis det lærte anses som å være av liten verdi eller oppfattes som risikofyllt, er det lite sannsynlig at det settes ut i livet.

Bandura bruker også begrepet abstrakt og kreativ modellering. Med dette mener han at observatøren får tak i det vesentlige ved en måte å utføre en handling på og gjennom dette blir i stand til å utføre denne på en bedre måte enn det de har sett eller hørt. Ferdigheter i å bedømme og å generalisere blir etter Banduras mening lært gjennom abstrakt modellering, som involverer tre prosesser: Å få tak i relevante attributter, å integrere informasjonen til en sammensatt (composite) regel og å bruke regelen til å skape ny atferd. Læring av begreper,

strategier, for å søke og behandle informasjon blir drøftet med referanse til abstrakt modellering. Bandura sier også at modellering kan føre til utvikling ved at nytt og gammelt går sammen i en syntese.

Jordell foreslår at særlig den første typen av prosesser i observasjonslæring, måten en retter oppmerksomheten mot det som skal modelleres, har betydning for læreres læring. Det er grunn til å tro at de fleste som velger å bli lærere, har et positivt forhold til skolen, og at den modellering de har foretatt som elever, vil få stor betydning for dem som lærere.

Det blir ofte hevdet at lærere har begrenset kapasitet når det gjelder å analysere læreraktiviteter. Det sies ofte at de ikke en gang har et språk å diskutere erfaringene sine med. Selv om dette kan være omdiskutert, er det vel ikke tvil om at elevers evne til å utvikle klare begreper om hva som foregår er begrenset. Dette betyr at det lærte får en lite bevisst form, og derfor kan være vanskelig å forandre sier Jordell (s.107).

Når det gjelder retensjonsprosessene, er øvingsdelen svak. Dette kan implisere svake resultater av læringen, men fordi det er så store mengder av inntrykk gjennom mange år som elev, vil det antakelig ha stor innflytelse likevel. Hvis utradisjonelle undervisningsmetoder blir fokusert under lærerutdanningen, er det grunn til å tro at dette vil ha mindre effekt, fordi det ikke blir tilstrekkelig øvelse.

Når det gjelder produksjonsprosessene, så hevder altså Bandura at en modellerer aktiviteten som en helhet. Dette betyr antakelig at det har større effekt å observere lærere i arbeid enn å lære stykkevis og delt i en mer teoretisk setting. Jordell mener at kombinasjonen med ganske sent i studiet og en holistisk tilnærming er viktig for gode læringsresultater ved lærerpraksis sammenlignet med de mer teoretiske komponentene. Når dette sammen holdes med at mennesker har en tendens til å ikke sette ut i livet det de har lært som de oppfatter som lite verdifullt eller risikabelt, er det mindre sannsynlig at mer utradisjonelle måter å undervise på blir prøvd ut i praksis.

Klasseromslæring når en er lærer

Jordell gjengir den oppfatning av "enactive" læring som har vært vanlig, nemlig "a mechanistic process in which responses are shaped automatically and unconsciously by their immediate effects" (s.110). Han sier videre at Bandura mener at responser også har betydning for det kognitive området. Bandura sier: "In learning by direct experience, people construct conceptions of behavior from observing the effects of their actions". Ved å legge merke til hva som skjer, kan en utlede begreper og regler for atferd. Resultatene av handlingene kan også være motiverende ved å fungere som intensiver. Det fins to typer av resultater i følge Bandura. Indre responser som følger naturlig av handlingen, er den ene typen. Men mennesker skaper også ytre feedback for hverandres atferd (s.111).

Feedback fra elever kommer som regel i form av at de følger lærerens anvisninger eller ignorerer dem. Den samme læreratferden kan utløse ulik respons fra klasse til klasse. Bandura sier at kunnskap og kognitive ferdigheter er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å kunne gjøre jobben på en faglig dyktig måte. Det å utføre selve handlingen og få feedback på den, hjelper til å kunne utføre den enda bedre. I mange tilfeller vil likevel læringsutbyttet være større ved å observere dyktige lærere i arbeid. Dette fordi det å lære av egne handlinger er avhengig av så mange komponenter eller subprosesser som kanskje ikke er tilstede i en gitt situasjon. Bandura sier: "learning proceeds most rapidly when outcomes follow actions immediatly, regularly and without other confusing occurrences" (s.112). Negativt resultat eliminerer ofte bare et alternativ. Et positivt utfall kan ofte begrense ytterligere handling, selv om en kunne komme til et bedre resultat med bare små forandringer.

Bandura ser på "enactive" læring som "essentially a cognitive process relying on the abstract, reflective and generative nature of human thought" (s.112). Særlig ved tilegnelse av kognitive ferdigheter er læringsprosessen bevisst. Han mener ikke at det å ha bevissthet om noe er det samme som å ha satt ord på det, men "verbalized thoughts provide an important vehicle for elucidating the causal interplay between thought, affect, actions, and environmental factors" (s.113). Denne typen av kognitiv bearbeidelse blir sett på som særlig viktig under tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter og blir mindre viktig når handlingene får mer form av rutine. Det vil i den sammenheng si at den er viktigst når en underviser alene som studentlærer og de første årene som lærer.

Læringsresultatene fra "enactive" læring er selvfølgelig interaktive lærerferdigheter, men også ulike former for kunnskap, ferdigheter i å tenke og motivering, i følge Bandura. Antakelig er både kunnskapsformene, de kognitive ferdighetene og de motivasjonelle strukturene ikke av den mest abstrakte og generelle formen, men de formene som er knyttet til uformell eller praktisk kunnskap.

Jordell oppsummerer sin drøfting av hvordan lærere lærer med å hevde at det er begrenset enighet om hvordan dette skjer, men at det er noen områder hvor det ser ut til å herske en viss enighet. Det ene er en interesse for hvordan den lærerkunnskapen som verken er formell eller taus, men noe der i mellom, blir til. Denne kunnskapen blir ofte kalt uformell, praktisk eller den som har med det håndverksmessige å gjøre. I Jordells gjennomgang blir det gitt tre ulike forklaringsmåter på hvordan dette skjer.

For det første bidrar Winitzky og Kauchak (1995, 1997) i et informasjonsprosessingsperspektiv som før nevnt med det de kaller *produksjoner*. Med dette mener de scripts eller skjemaer som er utviklet over tid gjennom problemløsning. Gjennom en prosess de kaller kompilasjon (compilation) blir flere produksjoner til en større produksjon som guider en velkoordinert handlingsprosess. Gjennom den prosessen blir forbindelsen til teorien svakere, og dette kan være forklaringen på at lærere ofte ser liten verdi ved den teorien de har fått gjennom utdanningen. (s.164)

Det andre bidraget kommer fra Korthagen (2001) som har en mer tradisjonell kognitiv tilnærming til dette. Det han kaller en gestalt blir dannet i en prosess som er nesten automatisk og som skjer i et øyeblikk. Denne gestalten består av en persepsjonsenhet, indre prosesser og en bestemt handlingstendens. Korthagen skiller seg fra Winitzky og Kauchak når det gjelder tiden det tar å etablere gestalten/produksjonen. For Korthagen skjer det i et øyeblikk, mens de sistnevnte mener det går over noe tid.

Men når Korthagen bruker uttrykket skjema/nivåreduksjon ser han ut til å mene noe av det samme som de Winitzky og Kauchak kaller kompilasjon. Også han ser ut til å mene at en da går over til å bruke skjemaene på en mer ubevisst måte. Korthagen sier på lignende måte som Winitzky og Kauchak at lærere vil bruke sine gestalter mer enn den teorien de har ervervet seg, fordi deres gestalter har sitt utgangspunkt i deres livslange erfaring som elever.

Det tredje bidraget kommer fra Bandura (1986) som også foreslår en slags reduksjonsprosess. Han sier som tidligere gjengitt at når kognitive og atferdsmessige ferdigheter er lært og etablert, gis de ikke mye oppmerksomhet, det blir som en rutine.

Det er altså likheter i hvordan disse teoretikerne mener at lærere transformerer den type kunnskap som ofte kalles praktisk eller uformell og som utvikles gjennom erfaring. Jordell advarer mot å trekke for raske konklusjoner når det gjelder å avgjøre om disse likhetene bare er overflatiske eller om de virkelig uttrykker det samme. Han sier at det kanskje koker ned til en velkjent sannhet som går ut på at erfaring hjelper oss til å gjøre ting både enklere og raskere.

Profesjonsutdanning er ofte ordnet med en teoridel først og så kommer praksisen etterpå. Denne tekniske rasjonaliteten har blitt utfordret i de senere år. Den teorien lærerstudenter får gjennom lærerutdanningen er bare en av mange impulser til den kognitive aktivitet som foregår før, under og etter undervisningen. Og denne teorien ser ut til å bli transformert under den prosessen det er å få erfaring. Dette betyr ikke at pedagogisk teori ikke er av betydning, den er bare ikke det eneste betydningsfulle, sier Jordell.

Han sier videre at det å forstå disse læreprosessene også vil gi ideer til hvordan læreerfaringer bør legges til rette – både i lærerutdanningen, når studenter får veiledning og i utviklingsprogrammer for profesjonelle. Jordell mener at den forståelsen er lite utviklet i dag. Til slutt minner han på at erfaringslæring tar tid og at det er umulig å få den til å gå fortere. Å lære å undervise tar mange år. En vil altså ikke være ferdig utdannet når en er ferdig med grunnutdanningen. Lærerutdanningen kan gi noe praksis og teoretiske perspektiver som ikke kan brukes direkte i undervisning, men som kan brukes til å utvikle lærernes personlige og praktiske kunnskap.

5.2.4 Oppsummering av Jordells bidrag

I det første bidraget til Jordell fra 2002 gis det en gjennomgang av teoretikere som har befattet seg med læreres læring, lærersosialisering og lærerutvikling. Det kommer klart fram at det er lite vi vet med sikkerhet om hvordan disse prosessene foregår. Jordell oppsummerer med å si at det blir viktig å drøfte alle de prosessene, både interne og eksterne, som er forbundet med den

lærende. Det er å ønske at dette kunne føre til at lærerutdannere (og personalutviklere) kunne få en bedre forståelse av og kanskje kunne forbedre sitt arbeid i lys av læringsteori. I alle fall kunne det gi bedre diskusjoner om programmer og praksis i lærerutdanningen.

Jordell mener at hvis en ikke bruker en teoretisk innfallsvinkel, vil anstrengelsene heller føre til formørkning enn opplysning. Han mener at læringsteori kan fortelle mer om disse prosessene enn sosialisering- og utviklingsteori. Hvis det skal skje en utvikling, kreves det selvdisciplin av forskerne ved at de bruker de samme begrepene slik at det blir mulig å akkumulere kunnskap på området.

I det andre bidraget fra 2006 vil jeg konsentrere oppsummeringen min om ulike måter å forklare hvordan vi lærer av erfaringene våre. Jordell oppsummerer sitt andre bidrag med at det er begrenset enighet om hvordan lærere lærer og hvordan de dannes til lærere. Men det er noen områder hvor det ser ut til å herske en viss enighet. Et slikt område er hvordan den uformelle eller praktiske lærerkunnskapen blir til. Som det tidligere er gjort rede for, blir det i Jordells rapport nevnt tre ulike måter å se dette på.

Disse forskerne mener alle noe om hvordan praktisk kunnskap transformeres gjennom erfaringen. Jordell sier at det kreves nøyere undersøkelser for å finne ut om det virkelig er det samme disse tre bidragene omhandler. Å forstå hvordan disse prosessene skjer, vil kunne gi ideer til hvordan læreerfaringer kan legges til rette i lærerutdanningen og etterpå.

5.3. Oppsummering, drøfting av Jordells bidrag i forhold til Eraut og Nygren

Jeg finner det naturlig å konsentrere meg om hvordan erfaringslæringen skjer under dette punktet. Både Eraut og Nygren har forklaringer på hvordan dette skjer i deres bidrag. Eraut framstiller dette som en prosess hvor det skjer en sammenføyning av erfaring, mens mening blir bygd opp lag for lag. De mønstrene som skapes gjennom dette, kaller Eraut for erfaringsskjemaer. Disse inneholder erfaring både fra den ytre og indre verden, og de forandres i møte med nye erfaringer. (se 3.4.1)

I Nygrens framstilling kalles ikke lagringsenheten erfaringsskjemaer, men kognitive-emosjonelle virksomhetsspeilinger. Jeg oppfatter dette som ganske likt det Eraut beskriver, selv om Nygren

hevder at ulike skjemateorier er reduksjonistiske fordi de bare tar hensyn til det kognitive. Min kunnskap om dette er for begrenset til å vite om dette stemmer, men jeg oppfatter ikke Eraut slik. (se 3.4.2)

Til dette punktet mener jeg at Erauts og Nygrens måte å forestille seg erfaringslæringen på er ganske lik det som framkommer i Jordells bidrag. Men deretter er det en stor forskjell: Verken Nygrens eller Erauts framstilling inneholder noen form for kompilering, nivåreduksjon eller reduksjonsprosess. Og det er vel det vesentlige i de tre måtene å forklare erfaringslæringen på som Jordell refererer til.

Jordell nevner også i forbindelse med at sier at erfaringslæring tar tid, at lærerutdanningen kan brukes til å gi noe praksis og noen teoretiske perspektiver som ikke kan brukes direkte i undervisning, men som kan brukes til å utvikle lærernes personlige og praktiske kunnskap. Disse teoretiske perspektivene oppfatter jeg som mye av det samme som Eraut sier når han sier at studentene må lære seg å teoretisere. Og for at de skal kunne det, så må de ha innsikt i teoretiseringsprosessen.

5.4 Erfaringens betydning for oppbygging av lærerkompetanse i følge Kvernbekk

Tone Kvernbekk begynner sin artikkel *Erfaring praksis og teori* (Kvernbekk 2001) med å hevde at spørsmålet om forholdet mellom teori og praksis er et av pedagogikkens mest sentrale og omdiskuterte temaer. Hun sier videre at det ikke fins enkle svar på dette spørsmålet fordi det ikke er snakk om ett forhold, men om mange ulike tilnærminger og problemer som samles i dette teori/praksis-problemet.

Flere undersøkelser har vist at både lærerstudenter og lærere mener at teori er abstrakt og unyttig. Dette har ført til at lærernes praktiske yrkeskunnskap har kommet i forgrunnen. Lærernes oppfatninger springer ut av hva som virker i deres klasserom, ikke fra generelle teorier om læring eller undervisning. Derfor har lærere lett for å se på erfaring som nødvendig for god undervisning, mens teori ikke er det. Kvernbekk vil utfordre den dypt rotfestede oppfatningen som går ut på erfaring er den beste lærer. Med dette mener hun ikke at erfaring er uviktig eller at vi ikke lærer slike ting som håndlag, ferdigheter og måter å gjøre ting på gjennom erfaring. Hun vil problematisere det vi tror vi vet på basis av førstehåndserfaringer.

5.4.1 Hvor pålitelige er førstehåndserfaringer

”Førstehåndserfaring er personlig, sansemessig og ofte følelsesmessig rik; den er praktisk og jordnær. ... Kunnskap om det konkrete, individuelle, unike og detaljerte – det partikulære, som det gjerne kalles – anses ofte som et av førstehåndserfaringens viktigste resultater (s.147). Dette brukes ofte som et argument mot teoretisk kunnskap, den virker ikke i konkrete situasjoner fordi den ikke passer. Men det gjør kunnskapen om det partikulære. Det er dessuten vanskelig å kjenne igjen et abstrakt begrep i praksis, vite hvordan det vil se ut, så å si. Ut fra disse ideene kan vi identifisere i alle fall tre grunnleggende antakelser, sier Kvernbekk. For det første at lærere trenger og ønsker kunnskaper som virker i praksis. For det andre at kunnskap som virker er partikulær, og for det tredje at partikulær kunnskap er tilegnet praksis. Praktikere bruker altså data fra enkeltsituasjoner eller om enkeltelever når de konstruerer oppfatninger og kunnskap.

Kvernbekk sier videre at det er et viktig poeng at teori er så avgjørende for hvilke erfaringer vi gjør oss. Blant forskere og filosofer er det i dag en allmenn oppfatning at observasjon er teoriladet, som Hanson uttrykte det i 1958 (i Kvernbekk, 2001:148). En observatør er en aktiv tolker som trekker slutninger også om det en ikke kan sanse, om årsaksforhold og sammenhenger. Kvernbekk viser til Buchman og Schwille som i 1982 (ibid) hevder at de vanligste oppfatningene om læring og kunnskap er i strid med Hansons tese. Disse oppfatningene har sanseerfaring som sitt mest sentrale begrep.

Vi tror at det vi ser med egne øyne, ikke kan være feil, at vi oppfatter verden slik den virkelig er. Førstehåndserfaring kan ikke være feil. Buchman og Schwille mener ikke dette, men etter Kvernbekks oppfatning kan to nederlandske forskere, Kessel og Korthagen, tolkes dit hen i artikkelen ”The relationship between theory and practice: Back to the classics” fra 1996. Den kunnskapen lærerstudenter må tilegne seg for å bli lærere, er ikke forskningsbasert, men snarere en form for praktisk viten som Aristoteles kalte *fronesis*. Den er sansemessig, ikke begrepsmessig.

Kvernbekk siterer de to forskerne: "Given such perception, no further proof or theoretical knowledge is needed" (i Kvernbekk, 2001:148). De sier ikke eksplisitt at sansning er ufeilbarlig, men de kan tolkes dit hen, sier Kvernbekk. De mener at lærerstuderter ikke skal læres nye begreper, de må læres å se. Dette bygger på en antakelse om at førstehåndserfaring er en overlegen kilde til kunnskap om undervisning og annet lærerarbeid som ovenfornevnte forskere ikke er alene om.

Dette at førstehåndserfaring gir en privilegert tilgang til hva som virker i praksis, gir seg ofte utslag i en oppfatning av at insideren har tilgang til kunnskap og data som ingen andre har. Denne ideen om insideren fins ikke bare i lærerutdanning. Brian Fay har i sin bok *Contemporary philosophy of social science* fra 1996 døpt denne tankegangen for *insider epistemology* (i Kvernbekk, 2001:149). Kvernbekk sier at denne tankegangen bygger på to påstander. For det første at for å forstå en annen gruppe, person, aktivitet osv., så må en ha samme erfaring selv. For det andre at erfaringen det dreier seg om, er spesiell i forhold til en aktivitet, og innebærer sansemessige, følelsesmessige og handlingsmessige aspekter.

Hvis det å vite skal bety det samme som å ha samme erfaring som, har dette noen implikasjoner. Da kan en bare bli lærer ved å undervise. Kvernbekk referer til Munby og Russell (1994) som sier: "The authority of experience simply does not transfer because it resides in having the experience" (ibid). Kunnskapen den som har erfaring besitter, kan altså ikke overføres til den som ikke har denne erfaringen. Dette vil i ekstreme tilfeller si at bare dem med den aktuelle erfaring, er meningsberettiget, det betyr også at outsiders ikke kan granske eller vurdere erfaringsbasert påstander fordi de mangler den nødvendige førstehåndserfaring.

Kvernbekk går videre ved å si at det ikke er tvil om at insideren har tilgang til data som observatøren ikke har, for eksempel sine egne tanker, følelser og overveielser under selve handlingen. Men praktikerer ser ikke seg selv under utførelsen, så også observatøren har tilgang til data som insideren ikke har. Denne delen av artikkelen blir konkludert med at både innenfra- og utenfraperspektivet er nødvendig for å beskrive det som foregår.

5.4.2 Oppfatninger av årsakssammenhenger

Det neste spørsmålet som behandles i Kvernbecks artikkel, er hvordan praktikere danner seg oppfatninger om hva og hvorfor ting virker. Hun viser til Sanders og McCulcheon (1986) og Schön (1983) som sier at praktikere utfører eksperimenter i praksis for å finne ut hva som virker (i Kvernbekk, 2001:150). Slik virksomhet er også noe vi holder på med helt fra vi er små, dette å danne oss oppfatninger om årsakssammenhenger. Kvernbekk sier at det finnes mange empiriske undersøkelser som viser at vi er utsatt for mange feilkilder når vi trekker slutninger om årsakssammenhenger.

En av dem er det såkalte *likhetskriteriet*, som vi har en tendens til å stole for mye på. (Nisbett og Ross, 1980 i Kvernbekk, 2001:152) Dette går ut på at de fleste mennesker har oppfatninger om hvilke typer årsaker som skal eller bør koples til hvilke typer virkninger. Komplekse virkninger bør ha komplekse årsaker, atferdsmessige virkninger bør ha atferdsmessige årsaker osv. dessuten leter vi bare etter årsaker til vi har funnet en rimelig en. Hvis årsaken er lett å finne, styrker dette oss i troen på at vi har funnet den rette og at det ikke er nødvendig å lete etter alternative årsaker.

En annen mulig feilkilde er *tilgjengelighetsprinsippet*. Dette handler om at vi kommer på bestemte mulige årsaker i den grad de er sansemessig, verbalt eller hukommelsesmessig lett tilgjengelig for oss. Andre årsaker faller oss rett og slett ikke inn. Vi overvurderer nesten alltid sannsynligheten for at det vi kommer på, er det korrekte. Det er for eksempel lett å tenke seg at to hendelser som faller sammen i tid, må henge sammen, men dette kan jo bero på tilfeldigheter.

En tredje feilkilde er at en har *sterke grunnleggende antakelser* om årsakssammenhenger. Disse er ofte ubevisste og et resultat av sosialiseringprosessen. Når de ikke er bevisste, har vi heller ikke kontroll på deres innflytelse på vår tenkning. Nisbett og Ross (1980) antar at de fleste av våre oppfattelser om dette kommer fra myter, fabler, ordtak, anekdoter om oss selv, personer vi kjenner eller historier om berømte folk. Kvernbekk sier at det er to ting å være oppmerksom på her. For det første er mange av disse oppfatningene felles, for det andre er kildene meget usikre. Og dette er helt oversett, eller i det minste undervurdert, av forkjemperne for førstehåndserfaringens autoritet. (s.153)

Å oppdage samvariasjon mellom hendelser og faktorer er en nødvendig del av våre sosiale liv. Slutninger om årsaksforhold kan en se som en underkategori av samvariasjon, som innebærer at to eller flere faktorer har en tendens til å opptre sammen.

Kvernbekk går så over til å drøfte Deweys (1946) erfaringsbegrep. Hun sier at det er å misforstå Dewey å påstå at hans *learning by doing* bare handler om det vi gjør. Hans erfaringsbegrep er toleddet og inneholder både et aktivt og et passivt element. Det aktive er *trying*, hva vi gjør med tingene, og det passive er *undergoing*, hva tingene gjør med oss.

Det er forbindelsen mellom disse to som er det essensielle hos Dewey. Bare aktivitet utgjør ikke erfaring. Den må forbindes med de konsekvenser den produserer. Det er først når endringen som blir produsert av våre handlinger blir reflektert tilbake til en endring i oss selv, at vi lærer noe. Uten denne sammenkoplingen blir erfaringen redusert til blind prøving og feiling. Kvernbekk sier at Deweys erfaringsbegrep på mange måter er et godt begrep, fordi det legger vekt på viktigheten av refleksjon og oppmerksomhet på både miljøet og oss selv, men han diskuterer ikke problemer med denne typen læring og heller ikke muligheten for feillæring.

Forholdet mellom en direkte observasjon og tolkningen av den kan ses som en samvariasjon. For å kunne vurdere styrken i den må en ha en oppfatning av påliteligheten til de indikatorene en bruker. Ofte overser vi at det faktisk er forskjell på det vi direkte kan observere og våre slutninger og tolkninger på bakgrunn av det observerte. Det er viktig å huske på at vi kan trekke gale konklusjoner, selv om vi observerer riktig. For å kunne vurdere en samvariasjon, trenger vi data fra fire ulike tilfeller, sier Kvernbekk:

- Mulig årsak tilstede, observert virkning tilstede (A)
- Mulig årsak tilstede, observert virkning fraværende (B)
- Mulig årsak fraværende, observert virkning tilstede (C)
- Mulig årsak fraværende, observert virkning fraværende (D)

Mye sosialpsykologisk forskning som Nisbett og Ross (1980) har oppsummert, konkluderer ut fra et eneste felt, nemlig tilstede/tilstede-feltet (A). Det betyr at slike slutninger er teoribaserte, ikke databaserte (i den forstand at en trekker slutninger på bakgrunn av det en mente fra før, ikke det en observerer). Det viser seg at der vi ikke har noen antakelser i utgangspunktet, er det sjelden at samvariasjon oppdages. Og omvendt kan vi ”oppdage”

samvariasjon der det ikke finnes hvis vi har en antakelse om at det er slik det forholder seg. Hvis dette stemmer, har det stor betydning for påliteligheten av førstehåndserfaring. Det viser vel at det er et behov for gyldige, godt underbygde teorier som fundament for de antakelsene som har innvirkning på de vurderinger vi gjør.

Kvernbekk går videre ved å analysere teoriens anvendelse for praktiske formål. Hun viser til Carr som i artikkelen “Practical enquiry, values, and the problem of educational theory” fra 1992 hevder at “discourse of a theoretical nature ... can have no real relevance to educational practice if it lacks a direct practical application” (i Kvernbekk, 2001:157). Dette ligger nær opp til det synet som går ut på at pedagogiske teorier skal være praktiske teorier som skal gi anvisninger for praksis.

Kvernbekk hevder at det her er viktig å merke seg to ting. For det første er det en misforståelse at relevans er en iboende egenskap ved teorier eller oppfatninger i sin alminnelighet. Dette er noe som skapes ved at vi ser muligheter ved teori og kunnskap i forhold til de oppgaver vi står overfor. For det andre er teorier generell kunnskap, og de kan derfor aldri bli oppskrifter på handling. Nettopp fordi teoriene er generelle, er de fleksible og kan brukes på ulike måter. Det å anvende teori handler om å kople sammen teorien med situasjonskunnskap og profesjonelt skjønn. Dette er en ferdighet en må lære seg ved å gjøre det.

For å forklare hvordan vi ser observerte størrelser, må vi trekke et skille mellom direkte og indirekte faktapersepsjoner. Ofte er dette skillet vanskelig å trekke fordi vi ved for eksempel kulturelt assimilerende antakelser tar det indirekte for gitt. Å blande sammen dette kan være uheldig, fordi vi tror vi har sett det vi egentlig har sluttet oss til. Også direkte observasjoner kan være feil. Disse er også avhengig av den som observerers teoretisk bakgrunn.

Kvernbekk hevder at Kessels og Korthagen (1996) mener at det ikke er behov for noen teoretisk legitimering av den kunnskapen vi får ved å se. Men det vi ser, er avhengig av vårt teoretiske rammeverk, derfor blir teoretisk legitimering svært viktig, sier hun. Hvis vi påstår at vår faktapersepsjon er uproblematisk, direkte oppfatninger av verden som den virkelig er, og nekter bruk av vitenskaplige teorier, ”så blir alle våre indirekte observasjoner prisgitt common sense, stereotyper og feilforestillinger.” Og dette er fort gjort i pedagogiske sammenhenger ”fordi mye pedagogisk virksomhet er commonsensisk i den forstand at alle

på et eller annet tidspunkt er involvert i dette, og fordi alle lærere har vært elever og derfor allerede har lært seg en måte å se og forstå praksis på.” (begge sitater fra s.158)

Kvernbekk mener at teoretisk kunnskap ikke bare setter lærerne i stand til å se mer. Det åpner også for andre handlingsalternativer. Ulike teorier gir forskjellige perspektiver og dermed ulike måter å forstå praksis på. ”Med en godt underbygd forskningsbasert teori er samvariasjonen generelt funnet å holde, og vi kan stole på at x, y er et tegn på c, d. kvaliteten på teorien er med andre ord essensiell” (s.159).

Robert Floden sier i sin artikkel “Educational research: Limited, but worthwhile and maybe a bargain” fra 1996: “Educators distrust research done by distant people at distant locations ... They rely on their own experience and on the testimony of their local colleagues much more than on empirical studies conducted by professional researchers” (i Kvernbekk, 2001:160). Denne holdningen henger intimt sammen med insidertenkning, sier Kvernbekk. Og insideren har tilgang til eksklusiv informasjon, men dette behøver ikke å bety at vi danner oss gyldige, pålitelige og nøyaktige oppfatninger av det vi erfarer.

Dette at vi tror at førstehåndserfaringer er ufeilbarlige, kan være en forklaring på at våre oppfatninger er så motstandsdyktige. Disse erfaringene er sansemessig rike og konkrete, men dette behøver ikke å være et bevis på at de er riktige. Kvernbekk avslutter med å si at førstehåndserfaring er viktig. Men vi mangler erfaring i å oppdage våre underliggende antakelser og våre slutningsstrategier. Vi trenger å erfare at våre førstehåndserfaringer er feilbarlige. Det er også viktig å forstå at vi trekker generelle slutninger på bakgrunn av partikulær erfaring. Lærerstudenter trenger å bevisstgjøre de grunnleggende antakelsene som ligger til grunn for deres oppfatninger. Vi må være mer ydmyke med hensyn til hva erfaringen viser. ”Det er ikke sikkert den viser det vi tror den viser,” avslutter Kvernbekk (s.162).

5.5 Teoriens betydning for lærerkompetansen

Kvernbekk sier i boka *Pedagogisk teoridannelse* fra 2005 at teorianvendelse nesten utelukkende blir diskutert som er teori/praksis-problem. Hun sier at dette antakelig henger sammen med at pedagogiske teorier ofte blir sett på som teorier for praksis. Samtidig som

det finnes røster som hevder at praksis er selvtilstrekkelig og ikke har behov for noen form for teori. Videre sier hun at dette kan virke som en ganske ugjennomtrengelig mengde ”av ulike epistemologiske problemer, herunder skillet mellom å vite-at og vite-hvordan, praktisk og taus kunnskap, erfaringskunnskap, generell og partikulær kunnskap, forholdet mellom intensjon og handling, holdning til profesjonalitet, og, vil jeg hevde en del misforståelser som det semantiske teorisynet kan brukes til å eksponere” (s.126).

Kvernbekk mener at forholdet mellom teori og praksis ikke er ett forhold. Teorier konstrueres for å brukes til noe. Tradisjonelt heter det seg at de kan brukes til beskrivelse, forklaring og prediksjon av fenomener. Dette kaller Skjervheim (1992) for teoretisk interesse. Eller så kan teoriene brukes til å endre fenomener, så kalt praktisk interesse. (i Kvernbekk, 2005:126) Kvernbekk sier at mange tenker seg at disse ulike formål krever forskjellige typer av teorier, men hun mener at samme teori kan brukes til ulike formål.

Både teori og praksis er såpass omfattende begreper at det er rimelig å tenke seg at relasjonen mellom dem er mangfoldig, men i den pedagogiske filosofien behandles ofte teori/praksisproblemet og problemer med pedagogiske teories natur under ett, som sider ved det samme problemet. Dette henger sammen med at praksis har hatt en forrang i pedagogisk historie. Kvernbekk viser til Weniger (1990) som i hennes oversettelse sier: ” På den ene siden den vitenskapelige teorien med sin uavhengige systematikk, på den andre siden den praktiske erfaringen. ... Slik er den alminnelige oppfatningen av forholdet mellom teori og praksis: begge deler rent atskilt; all teori er grå mens praksis er som livets grønne tre” (i Kvernbekk 2005:127).

Weniger sier videre at lærere har ment at deres profesjonalitet er avhengig av teori. Samtidig skjer det paradoksale at teoretisk skoloring som er vesentlig for å forbedre praksis, også gjør gapet mellom teori og praksis større. Han avviser denne dikotomien og hevder at praktisk erfaring ikke er nok. All praksis er teoriladet, uten teorien kan ikke praktikere gjøre seg noen erfaringer, fordi all erfaring forutsetter spørsmål, altså tenkning og dermed teori. Han sier også at uttrykket ”erfaringen viser det” ofte brukes til å legitimere lite gjennomtenkt praksis.

Kvernbekk gjengir så Wenigers teoribegrep. Han skiller mellom tre grader av teori, gradene avhenger av hvor eksplisitte oppfatningene er. En teori av første grad er en grunnleggende pedagogisk-etisk holdning og ansvar, mens en teori av andre grad er det praktikere kan

uttrykke i form av læresetninger, erfaringsutsagn, leveregler o.a. der teori av første og andre møtes, oppstår den pedagogiske teoriens fundamentale problem, nemlig spørsmålet om forholdet mellom ”virkelighet og teori, begrep og liv, pedagogikkens er og bør” (i kvernbekk 2005:128). Teori av første og andre grad må være konsistente, ellers blir praksisen usann eller uekte. Og det er dette teori av tredje grad befatter seg med. Dette er en teoretisk teori, som Weniger ikke bestemmer nærmere.

”Teori-praksis-dikotomien kan sies å bestå av to uforenlige antakelser,” sier Kvernbekk (s.129). På den ene siden det synet at teoriens berettigelse er dens nytte i praksis, på den andre side at teori og praksis er to atskilte verdener. Altså på den ene side et brobyggerproblem og på den andre side at det ikke kan bygges noen bro over gapet. Kvernbekk hevder at ”løsningen på dette tilsynelatende uløselige problemet er ikke å kaste ut all teori og erklære praksis for selvtilstrekkelig, men å benytte seg av et mer adekvat teoribegrep som tillater oss å tenke annerledes om teoribruk, teori og praksis” (ibid).

5.5.1 Teoriers funksjon

Det Weniger kaller teori, er nærmere det vi ofte kaller personlig, praktisk eller også taus kunnskap. Kvernbekk skiller mellom teorianvendelse i sin alminnelighet som er et metateoretisk spørsmål på den ene side og på den annen side hva slags kunnskaper og ferdigheter praktikere har eller bør ha.

Wenigers teori av tredje grad har etter Kvernbekk mening størst filosofisk interesse. Denne teoriens funksjon var altså konsistensen mellom teorier av første og andre grad. Kvernbekk mener at teori av annen grad tilsvarer Argyris’ og Schöns (1970) *espoused theory*, mens *theory-in-use* tilsvarer teori av første grad. Teorien av tredje grad skal da fungere som en *refleksivitet*. Dette konstante metaperspektivet er nødvendig for å forbedre praksis. Weniger sier det slik: ”Teorien vil gjøre praksis mer bevisst og systematisk, formidle rasjonalitet og klar innsikt og forhindre tilfeldighet i handlingene” (i Kvernbekk, 2005:130). I Wenigers tenkemåte skjer det altså en stadig utveksling mellom teori og praksis, hvor de gjensidig utvikler hverandre. ”Teorier oppstår fra praksis og returnerer til praksis,” sier han. (ibid:131) En måte teori kan brukes på, er altså som et grunnlag for refleksjon.

En annen måte teori har vært forsøkt brukt på, er til å foreskrive handlinger i praksis. Dette er etter Kvernbecks mening både omstridt og problematisk av flere grunner. Weniger sa om dette: ”Praktikeren har grunnleggende misforstått teoriens funksjon hvis han tror at den, i konkrete situasjoner, kan foreskrive hans beslutninger eller frata ham dem (ibid:132). Dette vil både være å misforstå teoriens funksjon og å frata praktikerens hans ansvar.

Kvernbekk sammenligner Wenigers teoribegrep med Hirst (1973) sitt. Sistnevnte fokuserer på teori forstått som rasjonelle prinsipper for pedagogisk praksis. Teorien skal kunne: ”determine precisely what shall and what shall not be done, say in education”(ibid:131). Kvernbekk mener at en ut fra dette kan slutte at det er teorien som skal avgjøre hva som skal gjøres, ikke praktikerens. Weniger sier at dette ansvaret ligger hos praktikerens. Det er viktig for Weniger at denne alltid har en åpenhet i forhold til praksis. I Kvernbecks oversettelse sier han at ”vi kan ikke ha noe erfaringstyranni overfor det alltid *nye* i oppdragergjerningen (s.135). Teoribegrepet til Hirst innebærer et slags ”teorityranni” fordi hans teorisyn ikke tillater rom for mangfoldet i praksis.

Hirst mener altså at det er mulig å dedusere eller utlede fra en teori hva som skal gjøres i praksis. Donald Schön har i flere arbeider (1983, 1987) beskrevet og kritisert det han mener er den dominerende praksis-epistemologien. Han kaller dette teknisk rasjonalitet, og sier om dette synet at:”... professional activity consists in instrumental problem solving made rigorous by the application of scientific theory and technique (i Kvernbekk, 2005:136). Hovedsvakheten ved teknisk rasjonalitet er at deduktivismen reduserer praktikerens til en bruker av teori. Situasjonskunnskap og pedagogisk skjønn gis ingen rolle i det hele tatt, sier Kvernbekk. Teorien blir på denne måten å tenke på et hierarki med generelle prinsipper øverst og konkret problemløsning nederst. Dette ligger nært Hirst’ måte å utlegge teori på. Forholdet mellom teori og praksis blir at en kan foreskrive hva som skal gjøres i praksis direkte ut fra teorien.

I motsetning til ovenfornevnte måte å se hvordan teori kan brukes på, argumenterer Kvernbekk for det semantiske teorisynet som går ut på at teori slett ikke kan brukes direkte på praksis. Nettopp dette har fått mange lærerstudenter til å avvise teorier, fordi de ikke passer eller virker. Og det er jo det som karakteriserer teorier. De sier noe om hvordan fenomenet vil oppføre seg under idealiserte omstendigheter, ikke i konkrete situasjoner. Derfor kan de ikke anvendes direkte på praksis.

Kvernbekk viser til Cartwright som i *Natures capacities and their measurement* fra 1989 sier at abstraksjon "... means there is never any recipe for how to get from the abstract theory to any of the concrete systems it is supposed to treat" (i Kvernbekk, 2005:138). Men selv om det ikke fins oppskrifter, betyr ikke det at anvendelse av teori blir en vilkårlig prosess. En trenger hjelpehypoteser, sier Kvernbekk "som spesifiserer innflytelsen på det konkrete fenomenet som ikke spesifiseres av teorien" (ibid). Hjelpehypoteser er alltid nødvendig når abstrakte teorier skal brukes på konkrete situasjoner. Dette skaper fleksibilitet i teoribruken. Samme teori kan brukes på mange måter, og det er viktig når praksis er så mangfoldig som den pedagogiske praksisen er. En som skal bruke en teori må altså ikke bare kjenne teorien, men også situasjonen og involverte personer. Forskeren selv vil derfor sjelden være ekspert på anvendelse av egen teori.

Kvernbekk går videre med å hevde at de fleste av de hjelpehypotesene praktikere utvikler og holder seg med, er generaliserte. De handler om hvordan ting vanligvis skjer, for eksempel hvordan elever vanligvis oppfører seg. De er altså basert på observasjon. Teoribruk kan altså bare læres i praksis. "Teorianvendelse er en krevende øvelse, som krever kunnskaper, ferdigheter og fortløpende vurderinger. Det er ikke snakk om å 'træ' en teori direkte 'ned over' et fenomen" (s.140). For å oppsummere: Relevans er ikke en iboende egenskap ved en teori. Det er noe en selv skaper, ved å se hvilke muligheter teori har i forhold til de oppgaver en har foran seg. "Det å ha kunnskap er ikke det samme som å se relevansen av den, og ikke det samme som å bruke den" (s.148).

5.6 Oppsummering av Kvernbekk's bidrag

I denne artikkelen problematiserer Kvernbekk førstehåndserfaringens pålitelighet. Selv om det i dag er alminnelig akseptert at observasjon er teoriladet, er det likevel vanlig å anta at førstehåndserfaringer ikke kan være feil. Men da ser en bort fra at det vi ser, blir påvirket av det vi tror vi ser.

En feilkilde er våre oppfatninger av årsakssammenhenger. Vi tror at årsaker og virkninger må være like, for eksempel at komplekse virkninger må ha komplekse årsaker, og at årsaken er den

som vi lettest kommer på. Mange av våre oppfatninger om årsakssammenhenger er et resultat av sosialiseringprosessen, og de er ofte ubevisste.

En annen feilkilde er at vi ikke greier å skille mellom selve observasjonen og tolkningen av den. Og da er det våre oppfatninger fra før observasjonen som avgjør hva vi tror vi ser. For å få mer kontroll over våre observasjoner og vår erfaringslæring har vi bruk for gode forskningsbaserte teorier, slik at vi kan få øye på våre egne underliggende antakelser og slutningsstrategier. Erfaringslæringen er viktig, men ikke ufeilbarlig.

I den andre artikkelen viser Kvernbekk hvilken betydning teori har for lærerkompetansen. Hun advarer mot å redusere teori/praksis-problemet til ett forhold. Når det gjelder så omfattende begreper som både teori og praksis er, så er forholdet mellom dem antakelig mangfoldig, sier hun.

Teorien kan ha flere funksjoner. Den kan være et grunnlag for refleksjon ved at det skjer en stadig utveksling mellom teori og praksis. Teorien brukes til å forstå praksis, og praksisen brukes til å forstå teorien.

Noen mener at teoriens rolle er å gi anvisning til praksis. Ofte kan en høre at lærerstudenter, og sikkert andre også, klager over at teorier ikke kan brukes fordi de ikke passer. Og da mener de vel at teorien burde forsyne praksis med oppskrifter på hvordan ting skal gjøres. At teorien skulle ha en slik funksjon, er Kvernbekk svært skeptisk til. Dette betyr at det er teorien som skal fortelle oss hva vi skal gjøre. Da teller ikke situasjonskunnskap og pedagogisk skjønn. Praktikeren blir redusert til en bruker av teori.

Kvernbekk argumenterer for det semantiske teorisynet som innebærer at teori slett ikke kan brukes direkte på praksis. Teorien stemmer bare under idealiserte betingelser, ikke i praksis. Hjelpetypoteser vil alltid være nødvendig for å kunne bruke en teori. Dette skaper fleksibilitet i teoribruken, sier Kvernbekk. Det er altså ikke nok å kjenne teorien. En må kjenne situasjonen og de involverte personene også.

En teoris relevans er ikke en iboende egenskap. Det er noe en selv skaper ved å se hvilke muligheter en teori har i forhold til de oppgaver som ligger foran.

5.7 Drøfting, oppsummering av Kvernbecks bidrag

5.7.1 Drøfting, oppsummering i forhold til Eraut og Nygren

Nygren er som før nevnt lite fokusert på teorien i sin framstilling, noe som jo er Kvernbecks anliggende. Det er derfor vanskelig å finne noe å drøfte i forhold til hans bidrag. Men Eraut sier mye om teori og teorianvendelse, så her skulle det være mulig å finne noen berøringspunkter.

Eraut sier at det å få en bedre forståelse av opphavet og funksjonen til læreres teori om elever, kunnskap, undervisning og læring, kunne føre til bedre kritisk kontroll med sosialiseringprosessen. Han mener at en også burde hjelpe studentene til å skjønne forskjellene mellom de ulike teoriene de blir presentert for i bøker og andre steder. (se 3.3.1)

Jeg oppfatter dette som ganske likt det Kvernbekk sier om å få øye på underliggende antakelser og slutningsstrategier.

Ellers er Eraut som før nevnt opptatt av at studentene må lære seg å teoretisere. Da må de ha en forståelse av hva dette innebærer. (se 3.3.2) Jeg mener at Kvernbecks bidrag er egnet til å gi en dypere forståelse av hva dette innebærer. Slik jeg oppfatter det sier hun mer enn Eraut om hvordan dette kunne foregå.

Eraut sier også noe om at teori ikke kan anvendes direkte på praksis. Det krever en fortolkningsprosess. Dette er vel mye av det samme som Kvernbekk sier når hun sier at det ikke er nok å kjenne teorien. En må også kjenne konteksten den skal brukes i.

5.7.2 Drøfting, oppsummering i forhold til Jordell

Jeg oppfatter det slik at Jordells og Kvernbecks bidrag omhandler ulike sider ved utvikling av lærerkompetanse. Så vidt jeg kan forstå er Jordell inne på noe av det Kvernbekk utdyper når han sier at lærerutdanningen kan gi noen teoretiske perspektiver som ikke kan brukes direkte, men

som kan brukes til å utvikle lærernes personlige og praktiske kunnskap. Men det er muligens ikke samme type av teori de omhandler.

5.8 Oppsummering av hvordan lærerkompetansen utvikles

Før jeg går inn på de fem kompetanseområdene, vil jeg oppsummere hvordan utvikling av lærerkompetansen skjer generelt. Deretter vil jeg si noe om organiseringen av lærerutdanningen, og hvilken betydning dette kan ha for læringen til studentene.

Både Eraut og Nygren mener at læringen er kontekstavhengig. Eraut understreker at det ofte er helt andre kompetanser som kreves i den akademiske konteksten enn i det kollegiale lærerfellesskapet og i selve yrkespraksisen. I den akademiske konteksten er kommunikasjonen skriftlig, og en demonstrerer kunnskap ved å sitere andre. I den kollegiale konteksten er kommunikasjonen i stor grad muntlig. En må vite hva en mener og kunne forhandle med andre. I selve yrkespraksisen er målet handling. I stedet for å stille spørsmål ved egne handlinger og lete etter alternativer, må en ha tiltro hva en selv gjør. I lærerutdanningen er det som etterspørres skriftlige produkter, enkelte ganger som gruppearbeid, men hyppigere som individuelt arbeid (Kvalbein, 2006:284). Det er kanskje grunn til å tro at dette, hvis det er det som kreves, ikke er den beste forberedelsen til læreryrket.

Eraut understreker også betydningen av teoretisering, evnen til å forstå, forklare eller begrunne intensjoner, handlinger og erfaringer, for å forbedre praksis. Hvis studentene skal beherske dette, må de lære hva denne prosessen innebærer og også få øvelse i å utføre den (se 3.3.2). Hvis de ikke lærer hvordan teoriene kan være til nytte i praksis, vil de ha liten verdi for studentene i deres senere yrkesliv (se 3.3.3).

Dette er også Kvernbekk inne på i sin artikkel om teorianvendelse; teorien kan aldri foreskrive praksis. Det må alltid skje en tillempling til den konkrete konteksten. Hvis ikke studentene lærer om dette, vil de lett avvise teorier som ubrukelige og unødvendige fordi de ikke passer til praksis. Teoriers relevans er ikke en iboende egenskap. Relevansen skaper vi ved at vi ser muligheter for anvendelse (se 5.5).

Som nevnt i Jordells bidrag, har lærerstudenter tilbrakt mange tusen timer i ulike læringsrom før de begynner på lærerutdanningen. Både Bandura og Korthagen er opptatt av den læringen som finner sted fra denne posisjonen, selv om Bandura ikke har skrevet om læreres læring. Korthagen sier at det skal mye til for at lærerutdanningen kan gi studentene en alternativ gestalt (dvs. en persepsjonsenhet, interne prosesser og en spesiell handlingstendens) av undervisning. Hvis utdanningen skal bety noe, må studentene få tilstrekkelig med erfaring til å danne seg nye gestalter (se 5.2).

Jordell refererer også til Bandura og hans læring gjennom observasjon. Den viktigste perioden for denne læreprosessen er antakelig det som skjer før lærerutdanningen påbegynnes. Det skal noe til at lærerutdanningen kan oppveie alle de timene studentene har lært gjennom observasjon hva det er å være lærer. Hvis lærerutdanningen skal få betydning, må antakelig studentenes ubevisste forestillinger og teorier om undervisning bevisstgjøres, slik at de kan bringes under mer kritisk kontroll. I tillegg trenger de å få mange alternative erfaringer (se 5.2). Dette er også Eraut opptatt av. Han refererer til Argyris og Schön som sier at det forskjell på de teoriene profesjonelle yrkesutøvere sier at de benytter seg av (espoused theories) og de teoriene de i virkeligheten benytter seg av (theories in use), og at det er svært viktig å bevisstgjøre disse ubevisste teoriene hvis en skal øke den profesjonelle læringen (se 2.2.3.1).

Et ankepunkt som er vanlig å framføre når det gjelder lærerutdanning, er at den er fragmentert og oppsplittet, og at det ikke er god kommunikasjon og samhandling mellom de ulike delene, (skole)fagene, pedagogikk og praksis. Det er grunn til å tro at dette gjør det vanskelig for lærerstudentene å utvikle en helhetlig kompetanse, noe som vel er et kjennetegn på profesjonell kompetanse. NOKUTs evaluering fra 2006 understreker dette, akkurat som Norgesnettrådets fra 2002 gjør.

Både Eraut og Nygren understreker at den profesjonelle kompetansen er noe helhetlig som ikke kan deles opp i biter for så å trenes inn suksessivt. Begge to er opptatte av at det kreves forskning for å finne ut både når og hvor de ulike delene av lærerkompetansen kan læres best mulig. Dette innebærer både hvor i utdanningsforløpet de skal legges, hva som lettest læres etter endt grunnutdanning og hvordan grunnutdanningen kan legge til rette for denne fortsatte læringen (se 3.6.2 og 3.6.3).

Dette at utdanningen ikke henger sammen, vil antakelig være et hinder for å lære i alle fall fire av delkompetansene. Både didaktisk, sosial, yrkesetisk og utviklings- og endringskompetanse er nemlig avhengige av at de ulike delene av utdanningen gjensidig utfyller hverandre. Studentene må lære å identifisere hvordan de ulike delene av kompetansen henger sammen, hva de selv og andre mestrer, og hvor de trenger mer kompetanse. Hvis dette skal realiseres, må alle som arbeider med lærerutdanning, både innenfor institusjonene og i praksisfeltet, samarbeide mot dette felles målet, og ta sin del av ansvaret for at det skal bli mulig. Det forutsetter nok også at lærerutdannerne har kjennskap til hverandres kompetanseområder, og ikke minst, at de har kjennskap til grunnskolen. Jeg mener imidlertid at dette ikke er så avgjørende for den rene fagopplæringen, hvis vi holder fagdidaktikken utenfor.

5.9 Hvordan skjer utvikling av de fem kompetanseområdene under lærerutdanningen

5.9.1 Innledning

Det spørsmålet jeg har reist i denne oppgaven, er: Hva slags lærerkompetanse er det mest og minst sannsynlig at utvikles i løpet av lærerutdanningen. Når jeg nå skal søke å besvare dette spørsmålet, relaterer jeg til de fem kompetanseområdene som rammeplanen for lærerutdanningen beskriver som målet med utdanningen, selv om det ser ut som det er få utenfor planmakernes rekke som definerer kompetansen på denne måten. Det er som nevnt innledningsvis ikke lett å finne litteratur som tar for seg de ulike delkompetansene eksplisitt.

I det følgende vil jeg ta for meg kompetanseområde for kompetanseområde og si noe om hvor sannsynlig det er at denne kompetansen utvikles under utdanningen.

5.9.2 Utvikling av faglig kompetanse

Dette er den eneste av kompetansetypene som de to evalueringsrapportene (Norgesnettrådets fra 2002 og NOKUTs fra 2006) ikke har kritiske merknader til. Også studenter og ansatte i lærerutdanningen ser ut til å mene at studentene får utviklet sin faglige kompetanse under studiene. Dette er kanskje det området det er lettest å få til utvikling på. Mange lærerutdannere

har antakelig god faglig kompetanse, og det kreves nok ikke så mye samarbeid innenfor institusjonen for å oppnå resultater her. Jeg vil si at det er sannsynlig at studentene får faglig kompetanse gjennom studietiden.

Dette er selvfølgelig avhengig av om de er motiverte og gjør en innsats for å tilegne seg kompetansen. Inger Anne Kvalbein sier at lærerstudenter har forventninger om at utdanningen er lett å komme i gjennom. ”Kulturelt forankrete oppfatninger om at det ikke stilles store krav til arbeid og oppgaver, at fagstoffet er gitt og kan pugges rett før eksamen, kan føre til at en relativt passiv studenttilværelse fortsatt er tilstrekkelig” (Kvalbein, 2006:286). Hvis dette stemmer, er det ikke sikkert det utvikles så mye kompetanse uansett type.

5.9.3 Utvikling av didaktisk kompetanse

I NOKUTs evaluering fra 2006 går det fram at studentene mener at de får faglig fordypning, men at den ikke er profesjonsrettet. Dette forstår jeg dit hen at det er for lite fagdidaktikk.

Evalueringen slår fast at målet om fagdidaktikk, som en integrert del av alle fag i allmennlærerutdanningen, langt fra er nådd. Studentene etterlyser mer, mens lærerne mener den omfatter det den skal. Kvalbein viser til sine egne tidligere undersøkelser fra 1999 og 2004 som viser at verken studentenes praksiserfaringer eller didaktikk/fagdidaktikk har noen sentral plass i høgskolens undervisning (Kvalbein, 2006:284).

Kvalbein viser også til en analyse av en høgskoles eksamensoppgaver i alle obligatoriske fag for 2001 og 2002, både til ordinær eksamen og utsatt prøve. ”Eksamensoppgavene var mest fokusert på gjengivelse av faglig kunnskap, og det didaktiske eller yrkesrettete innslaget i oppgavesettene krevde få overveielser av grunnleggende spørsmål om læreres undervisning. Det var gjerne spørsmål om ’hva’ og ’hvordan’, ytterst sjelden ’hvorfor’. Didaktikk ble redusert til metodikk” (ibid:276). Dette kan tyde på at det er for lite didaktikk i undervisningen til at rammeplanens målsettinger kan nås.

Kvalbein peker på at studentene mer eller mindre ubevisst blir sosialisert til de verdier, normer og oppfatninger av virkeligheten, den kulturen, som er dominerende innen institusjonen. Hun refererer til Habermas (1984) som sier: ”Kunnskap er uløselig knyttet til den kultur den

produseres og reproduseres innen. Kulturen setter grenser for hvilken kunnskap som formidles, støttes og forsterkes, og gir normer for hvordan kunnskap tilegnes og fremtrer” (ibid:275, 276).

En gjennomgående formulering i offentlige dokumenter er at studentene skal oppleve arbeidsformer som er relevante for deres senere arbeid. En brist i dette resonnementet, sier Kvalbein, er at de under utdanningen opplever dette som elever, mens de senere skal inn i lærerrollen. Dette kunne utnyttes for å utvikle den didaktiske kompetansen ved at studentenes erfaringer med de ulike arbeidsmåter ble gjenstand for bevisstgjøring og drøfting. Kvalbein sier at hun i sin undersøkelse fra 2004 ikke finner at dette skjer i utdanningen. Og da er det ikke sikkert at studentene greier å overføre disse arbeidsmåtene til sin egen praksis (Kvalbein, 2006:277). Konklusjonen blir at det lite sannsynlig at lærerstudenter utvikler en god didaktisk og fagdidaktisk kompetanse.

5.9.4 Utvikling av sosial kompetanse

Læring av sosial kompetanse skjer i stor grad gjennom den erfaringslæringen som jeg omtalte i 5.2. Her nok også Banduras observasjonslæring svært viktig. (Denne kompetansetypen er jo for øvrig en som utvikles hele livet, så det er vanskelig å vite hva som er et resultat av utdanningen.) På dette området har lærerstudentene mye erfaring som kunne utnyttes i utdanningen. Erfaringer kunne gjøres til gjenstand for bevisstgjøring og refleksjon og sammenholdes med teorier på området.

I NOU 1996:22 sies det at den sosiale kompetansen er en forutsetning, men at den bare delvis kan skapes i lærerutdanningen. Det står videre at det må legges vekt på at utdanningen må gis et innhold som fremmer en allsidig utvikling. Dette skjer delvis gjennom fagstudiene, men også gjennom samvær med andre studenter og lærere og ved deltakelse i utenomfaglige og kulturelle aktiviteter. For meg blir dette veldig vagt og lite forpliktende for utdanningen. I tillegg viser Kvalbeins undersøkelse fra 2002 at studentkollektivet var svekket. Studentene følte liten forpliktelse overfor hverandre. Oppmøtet var svært variabelt (Kvalbein, 2006:283). Da blir det vanskelig å fremme en allsidig utvikling hos studentene.

I praksisdelen får nok den sosiale kompetansen noe oppmerksomhet, ved at studentlærerne får tilbakemeldinger for eksempel på måten de kommuniserer med elevene på, men det er vel tvilsomt om denne kompetansetypen blir gjenstand for systematisk vurdering og utvikling.

Nygren sier at det i dag er et fokus på personlig egnethet i de relasjonsbaserte profesjonene, men utdanningen ikke er nok opptatt av de personlighetsmedierende ferdighetene. Han sier videre at profesjonsutdanningen virker inn på studentenes personlige utvikling. Spørsmålet blir hvilke personlighetsegenskaper utdanningen skal fremelske med hvilke midler, sier Nygren (se 3.5.2).

En systematisk utvikling av sosial kompetanse er antakelig avhengig et tett samarbeid med praksisfeltet og også evne og vilje til å sette i gang utviklingsprosesser hos studentene. Kanskje det også er nødvendig med pliktig frammøte. Prosesser er avhengig av deltakelse.

De offentlige utredningene er enige om at dette er en svært sentral faktor for å lykkes som lærer, men det er få formuleringer på hvordan dette kan læres. Det er vel lite sannsynlig at sosial kompetanse utvikles som et resultat av lærerutdanningen.

5.9.5 Utvikling av yrkesetisk kompetanse

I NOU 1996:22 står det at denne kompetansen innebærer en handlingsberedskap som må utvikles på bakgrunn av både faglige, pedagogiske og yrkespedagogiske overveielser. Det kreves refleksjon ut fra etiske kriterier over de alternativer som eksisterer innenfor det handlingsrommet som lover og planer danner. Gjennom denne refleksjonen vil studentene utvikle et språk og en tenkning som er en forutsetning for å delta i kollegiale og profesjonelle drøftinger av pedagogisk arbeid.

Lærerstudenter er som regel mest opptatt av å overleve når de er i praksis. Eraut har pekt på at når en utfører profesjonelt arbeid i praksis, er en mer opptatt av å tro på det en gjør enn å tenke på alternative løsninger. Det er grunn til å tro at det å få lærerstudenter til å overveie handlingsalternativer og å omsette etiske prinsipper i praksis, krever både informasjon, veiledning, hjelp og kanskje også et visst press. Og dette må samordnes nøye mellom den teoretiske og praktiske opplæringen. Hvordan både utdanningsinstitusjonens og øvingsskolenes yrkesetiske standarder er, har selvfølgelig også betydning.

Med den fragmenterte utdanningen som NOKUT peker på, og den opptatthet av reproduksjon av faglig kunnskap som Kvalbein fant i sin undersøkelse av oppgaver gitt til eksamen, er det antakelig lite sannsynlig at lærerutdanningen utvikler denne kompetansen, i alle fall som en planlagt handling.

5.9.6 Utvikling av utviklings- og endringskompetanse

Denne kompetansen er nødvendig for at lærerne skal kunne videreutvikle skolen.

Lærerutdanningen skal sørge for at lærerne ikke bare skal passe i den skolen de kommer ut i. De skal også være i stand til å identifisere problemområder i skolen og ha tanker om og evne til å omsette i praksis forbedringer av praksis. Hvis studentene skal tilegne seg denne kompetansen, er det antakelig nødvendig at de får delta i, eller i alle fall ha kjennskap til, forsknings- og utviklingsarbeid. NOKUT slår fast at det er svært varierende fra institusjon til institusjon, i hvor stor grad dette blir oppfylt.

Eraut sier at hvis ikke studentene får trening i hvordan de kan bruke den teorien de har tilegnet seg i praksis, blir denne teorien tillagt mindre vekt enn den burde ha. Nygren peker på at behovet for en form for metalæring, slik at studentene kan fortsette å lære i sin yrkespraksis. Han sier at denne må inneholde en analytisk kompetanse som gjør en i stand til å løse problemer i en yrkespraksis og også til å oversette mellom teori og praksis begge veier.

I de to evalueringsrapportene fra Norgesnettrådet i 2002 og NOKUT i 2006 kritiseres det at lærerutdanningen mangler denne forskningstilknytningen. Så da er det kanskje grunn til å tro at det ikke er så sannsynlig at lærerutdanningen legger til rette for at studentene skal utvikle utviklings- og endringskompetanse.

5.10 Oppsummering av dette punktet

Så vidt jeg kan forstå er det sannsynlig at studentene i lærerutdanningen tilegner seg en viss faglig kompetanse. De fire andre kompetansene er det mindre sannsynlig at de lærer, hovedsakelig fordi utdanningen ikke er organisert på en slik måte at den fremmer en helhetlig kompetanse. Men også fordi en del av de prosessene som inngår i læring av disse kompetansene er lite forstått og trenger å bli videreutviklet for å gi et sikrere grunnlag for lærerutdanningen.

6. AVSLUTTENDE BEMERKNINGER

Under arbeidet med denne oppgaven har jeg fått oppleve at det tar lang tid og hardt arbeid å øke forståelsen på et område. Det har til tider vært vanskelig å få alle delene til å henge sammen ved å oppdage likheter og forskjeller mellom bidragene. Etter hvert ble det veldig spennende, og jeg opplevde at jeg fikk en viss oversikt. For så å oppleve at den oppbyggingen jeg hadde tenkt, ikke lot seg gjennomføre. Det førte til en antydning til kaosfølelse, før jeg så nye muligheter.

I ettertid skulle jeg nok ønske at jeg hadde valgt en litt spissere problemformulering. Akkurat nå synes jeg det skulle vært interessant å grave dypere i hvordan læring av praktisk kunnskap foregår og ikke minst i hvordan forståelse for hvordan dette foregår, kunne brukes i lærerutdanningen for å øke kompetansen til studentene. Men uten den breddeforståelsen jeg har fått ved å jobbe med min problemformulering, ville jeg nok ikke kunnet formulere en problemstilling på dette området.

Lærerutdanningen har vært utsatt for mange reformer og mye kritikk de senere år. Og, så vidt jeg kan forstå, har ikke utdanningen funnet sin form. Samarbeidet innenfor utdanningen fungerer antagelig for dårlig til at det er sannsynlig at det er mulig å utvikle en helhetlig kompetanse. Og samarbeidet handler ikke bare om å utvikle felles opplæringsprogrammer, men også å utvikle en felles visjon for hvordan lærerutdanningen skal være, som NOKUT skriver om i oppsummeringen i sin evalueringsrapport.

Men dette er antakelig ikke nok. I tillegg er det nok nødvendig å finne ut mer om blant annet hvordan læringen av praktisk kunnskap skjer, som Jordell skriver om i sin rapport fra 2006. Slik læring som dette dreier seg om, handler mye om prosesser over tid, og dette er avhengig av deltakelse fra studentene. De fire kompetanseområdene som jeg mener at det er minst sannsynlig at lærerutdanningen utvikler (didaktisk, sosial, yrkesetisk og utviklings- og endringskompetanse), er nok avhengig av deltakelse over tid fra studentenes side. Disse kompetansetypene handler om å få kunnskap, reflektere over den i forhold til de erfaringene en gjør seg, reformulere kunnskapen osv. Jeg tror dette er avhengig av frammøteplikt og ikke for store grupper av studenter, i alle fall når en skal reflektere og forsøke å binde egne erfaringer

sammen med teorien. Dette krever også lærere som er i stand til å lede prosesser. Det kan se ut som de målene som er satt for lærerutdanningen krever en annen utdanning enn den vi har i dag.

Jeg vil også nevne at det at lærerkompetansen er delt opp i fem områder i seg selv kan være med på å fragmentere utdanningen. NOKUT etterlyser i sin rapport en klargjøring av relasjonen mellom dem, og det pekes på at det bør foretas noen kompletteringer. Her nevner de spesielt forskningstilknytningen. Det hadde kanskje vært en fordel å uttrykke lærerkompetansen mer helhetlig.

Det blir interessant å følge utviklingen innenfor lærerutdanningen med de forutsetningene arbeidet med denne oppgaven har gitt. Akkurat nå har det kommet forslag om en utvidelse til fem år. Spørsmålet blir om det bare blir mer av det samme, eller om de ansvarlige virkelig tar fatt i det som har kommet fram i evalueringene fra både Norgesnett i 2002 og NOKUT i 2006 og virkelig gjør noe med det som påpekes der. Ellers er det ikke sikkert at utvidelse av studietiden nødvendigvis vil gi så mye mer kompetanse.

7. LITTERATURLISTE

- Anderson, J.R. (1983) *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press
Referert fra Jordell (2006)
- Anderson, J.R. (1987) "Skill acquisition. Compilation of weak-method problem solutions"
Psychological Review, 94, 192-210. Referert fra Jordell (2006)
- Argyris, C. og Schön, D.A. (1974) *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*
San Francisco: Jossey-Bass. Referert fra Eraut (1994)
- Ball, S.J. (2003) *Class strategies and the education market*. London: Routledge/Farmer
Referert fra NOKUT (2006)
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*.
Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Referert fra Jordell (2006)
- Brezinka, W. (1994) *Socialization and education. Essays in conceptual criticism*. Westport,
Conn.: Greenwood Press. Referert fra Jordell (2002)
- Broudy, H.S. (1980) *Personal communication* (resten av referansen mangler) Referert fra
Eraut (1994)
- Buchler, J. (1961) *The concept of method* New York: Columbia University Press
Referert fra Eraut (1994)
- Buchmann, M. (1980) *Practitioners' concepts: An inquiry into the wisdom of practice*
Michigan State University, Institute for Research on Teaching: Occasional Paper 29
Referert fra Eraut (1994)
- Buchmann, M. og Schwille, J. (1982) "Education: The overcoming of experience"
Michigan State University, Institute for Research on Teaching: Occasional Paper 63
Referert fra Kvernbekk (2001)
- Carr, D. (1992) "Practical enquiry, values, and the problem of educational theory"
Oxford Review of Education, 18, 3, 241-251. Referert fra Kvernbekk (2001)
- Carr-Saunders, A.M. og Wilson, P. (1933) *The professions* London: Frank Cass.
Referert fra Eraut (1994)
- Cartwright, N. (1989) *Nature's capacities and their measurement* Oxford: Clarendon Press
Referert fra Kvernbekk (2005)
- Clark, C.M. (1986) "Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of

- Research on teacher thinking” ISATT Conference paper, October
- Referert fra Eraut (1994)
- Dale, E.L. (1999) *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal
- Dale, E.L. (2001) ”Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser” I Tone Kvernbekk: *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo. Gyldendal
- Dewey, J. (1946) *Democracy and education* New York: Macmillan
- Referert fra Kvernbekk (2001)
- Dreier, O. (1993) *Psykosocial behandling. En teori om et praksisområde* København: Dansk Psykologisk Forlag. Referert fra Nygren (2004)
- Dreier, O. (1997) ”Subjectivity and social practice” Aarhus universitet: *Skriftserie for Sundhed, Menneske og Kultur* 1997:1. Referert fra Nygren (2004)
- Dreier, O. (1999a) ”Personal trajectories of participation across contexts of social practice” *Outlines* 1: 5-32. Referert fra Nygren (2004)
- Dreier, O. (1999b) ”Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster” I Nielsen, K. og Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reizels Forlag. Referert fra Nygren (2004)
- Dreier, O. (2001) ”Virksomhed, læring og deltagelse” *Nordiske Udkast* 2: 39-58. Referert fra Nygren (2004)
- Edwards, A. (1998) ”Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners” *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 47-62. Referert fra Jordell (2006)
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2002) *Rethinking teacher education. Collaborative responses to uncertainty*. London/New York: RoutledgeFalmer. Referert fra Jordell (2006)
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003) ”Learning to see in classroom; what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools?” *British Educational Research Journal*, 29(2), 227-242. Referert fra Jordell (2006)
- Elbaz, F. (1983) *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm
- Referert fra Laursen (2004)
- Entwistle, N.J. og Entwistle A. (1991) ”Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and it’s implications” *Higher education*, 22, s. 202-227 Referert fra Eraut (1994)
- Eraut, M.(1994) *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press

- Fay, B. (1996) *Contemporary philosophy of social science* Oxford: Blackwell
Referert fra Kvernbekk (2001)
- Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1996) "Perspectives of learning to teach. I Murray, F.B. (red.) *The teacher educator handbook. Building a knowledge base for the preparation of teachers.* (s.63-91) San Francisco: Jossey-Bass. Referert fra Jordell (2002)
- Floden, R.E. (1996) "Educational research: Limited, but worthwhile and maybe a bargain" *Curriculum Inquiry*, 26, 193-197. Referert fra Kvernbekk (2001)
- Gonzi, A., Hager, P. & Athanasou, J. (1993) *The development of competencybased assessment strategies for the professions.* Canberra: Australian Government Publishing Service
National Office of Overseas Skills Recognition Research Paper No. 8
Referert fra Eraut (1994)
- Habermas, J. (1984) *The theory of communicative action.* Boston: Beacon Press
Referert fra Kvalbein (2006)
- Hammersness, K., Darling-Hammond, L., Brandsford, J. m.fl. (2005) "How teachers learn and Develop". I Darling-Hammond, L. & Brandford, J. (red.) *Preparing teachers for a Changing world. What teachers should learn and be able to do* (s. 358-389)
San Francisco: Jossey-Bass. Referert fra Jordell (2006)
- Hanson, N.R. (1958) *Patterns of discovery.* Cambridge: Cambridge University Press.
Referert fra Kvernbekk (2001)
- Hargreaves, A. (1996) *Lærerarbeid og skolekultur.* Oslo: Ad Notam, Gyldendal
Referert fra NOKUT (2006)
- Hirst, P.H. (1973) "The nature and scope of educational theory" (2). I Langford, G. og O'Connor (red.) *New essays in the philosophy of education* (s. 66-75) London: Routledge & Kegan Paul. Referert fra Kvernbekk (2005)
- Hirst, P.H. (1979) "Professional studies in initial teacher education: Some conceptual issues" I Alexander, R.J. og Wormald, E. (red.) *Professoonal studies for teaching* Guilford, Society in Higher Education, s.15-27. Referert i Eraut (1994)
- Jackson, P.W. (1971) "The way teachers think" I Lesser, G.S. (red.) *Psychology and educational practice* Chigago: Scott Foresman, s.10-34 Referert fra Eraut (1994)
- Jordell, K.Ø. (2002) *Processes of becoming a teacher: A review of reviews* Oslo: University of Oslo, Institute of Educational Research (Report no.2, 2002)
- Jordell, K.Ø. (2006) *Learning to teach A review and a discussion* Oslo: University of Oslo, Institute of Educational Research (Report no.1, 2006)

Karlsen, G. (2002) *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.

Referert fra NOKUT (2006)

Kessel, J.P.A.M. og Korthagen, F.A.J. (1996) "The relationship between theory and practice:

Back to the classics" *Educational Researcher*, 25, 3, 17-22. Referert fra Kvernbekk (2001)

Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2001) "Teachers professional learning: how does it work?"

I Korthagen, F., *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education* (s. 32-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Referert fra Jordell (2006)

Kvalbein, I.A. (2002) *Norsk allmennlærerutdanning med "ny" frihet og kontroll*. Oslo:

Paper til den 7.nordiske lærerutdanningskongress i Bergen, 2002. referert fra Kvalbein (2006)

Kvalbein, I.A. (2004) "Lærerutdannere og profesjonsorientering". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 1, s. 19-37. Referert fra Kvalbein (2006)

Kvalbein, I.A. (2006) "Didaktikk og profesjonsorientering i allmennlærerutdanningen"

I Sigmund Ongstad (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning Kunnskap i grenseland* Oslo: Universitetsforlaget

Kvernbekk, T. (2001) "Erfaring, praksis og teori" I T. Kvernbekk: *Pedagogikk og*

Lærerprofesjonalitet Oslo: Gyldendal

Kvernbekk, T. (2005) *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis* Bergen:

Fagbokforlaget

Laursen, P.F. (2004) *Den autentiske lærer Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*

Oslo: Gyldendal

Lave, J. og Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*

New York: Cambridge University Press. Referert fra Nygren (2004)

Lortie, D. (1975) *Schoolteacher: a sociological study* Chicago: The University of Chicago

Referert fra Laursen (2004) og Jordell (2006)

Marton, F. og Säljö, R. (1984) "Approaches to learning" i Marton, F., Hounsell, D. og

Entwistle, J. (red.) *The experience of learning* Edinburgh: Scottish Academic Press, s. 36-55 Referert fra Eraut (1994)

McIntyre, D. (1980) "The contribution of research to quality in teacher education" i Hoyle, E.

Og Megarry, J. (red.) *Professional development of teachers* London: Kogan Page, World Yearbook of Education, s.293-307 Referert fra Eraut (1994)

McMahon, F. og Carter, E. (1990) *The great training robbery* London: The Falmer Press

Referert fra Eraut (1994)

- Messick, S. (1984) "The psychology of educational measurement" *Journal of Educational Measurement*, 21, s. 215-238 Referert fra Eraut (1994)
- Munby, H. og Russell, T. (1992) "Transforming chemistry research into chemistry teaching: The complexities of adopting new frames for experience" I Russell, T. og Munby, H. (red.) *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (s. 90-123) London: Falmer. Referert fra Jordell (2002)
- Munby, H. og Russell, T. (1994) "The authority of experience in learning to teach: Messages from a physics methods class." *Journal of teacher Education*, 45, 2, 86-95
Referert fra Kvernbekk (2001)
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1997) "Current issues in apprenticeship". *Nordisk Peagogik. Journal of Educational Research*, 17(3), 130-139. Referert fra Jordell (2002)
- Nisbett, R. og Ross, L. (1980) *Human inference: Strategies and shortcomings of social Judgement*. Englewood Cliffs: Pentice-Hall. Referert fra Kvernbekk (2001)
- NOKUT (2006) *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006, Del 1: Hovedrapport* Oslo: NOKUT
- Norgesnettrådet (2002) *Evaluering av allmennlærerutdanning ved fem norske institusjoner* Oslo: Norgesnettrådet (Rapport 02/2002)
- Norris, N. (1991) "The trouble with competence" *Cambridge Journal of Education*, 21, 3 s. 331-341. Referert fra Eraut (1994)
- NOU 1988: 28 *Med viten og vilje* Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn* Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- NOU 1991: 4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* Oslo: Statens Forvaltningstjeneste
- NOU 1996: 22 *Lærerutdanning mellom ideal og krav* Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Nygren, P. (2004) *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer* Oslo: Gyldendal
- Oakeshott, M. (1962) *Rationalism in politics: And other essays*. London: Methuen
Referert fra Eraut (1994)
- Pearson, H.T. (1984) "Competence: A normative analysis." i Short, E.C. (red.) *Competence: Inquiries into its meaning and acquisition in education settings* Lanham, Md.: University Press of America. Referert fra Eraut (1994)
- Richardson, V. (1999) "Teacher education and the construction of meaning". I Griffin, G.A. (red.) *The education of teachers*. (98th yearbook of the National Society for the Study of Education, part 1) (s. 145-166) Chigaco: University of Chigaco Press

- Referert fra Jordell (2002)
- Sanders, D.P. og Mc Cutcheon, G. (1986) "The development of practical theories of teaching"
Journal of Curriculum and Supervision, 2, 1, 50-67. Referert fra Kvernbekk (2001)
- Schutz, A. (1967) *The phenomenology of the social world*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press. Referert fra Eraut (1994)
- Schön, D.A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. Referert fra Kvernbekk (2001) og Laursen (2004)
- Schön, D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner* New York: Basic Books
Referert I Kvernbekk (2005)
- Short, E.C. (1984) "Gleanings and possibilities" I Short, E.C. (red.) *Competence: Inquiries Into its meaning and acquisition in educational settings*, Lanham, Md.: University Press of America, s.161-180. Referert fra Eraut (1994)
- Skjervheim, H.(1992) Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I E.L. Dale (red.) *Pedagogisk Filosofi* (65-78) Oslo: Gyldendal. Referert fra Kvernbekk (2005)
- Taylor, C. (1992) *The ethics of authenticity* Cambridge, Mass.: Harvard University Press
Referert fra Laursen (2004)
- Tennant, M. (1997) *Psychology and adult learning* (2. utgave) London: Routledge
Referert fra Jordell (2002)
- Rammeplan for lærerutdanningen (1994)
- Rammeplan for lærerutdanningen (1999)
- Rammeplan for lærerutdanningen (2003)
- Stortingsmelding nr.53 (1989-90) *Lærerutdanning ved høyskoler og universitet*
- Stortingsmelding nr.40 (1990-91) *Fra visjon til virke*
- Stortingsmelding nr.48 (1996-97) *Om lærerutdanning*
- Stortingsmelding nr.42 (1997-98) *Kompetansereformen*
- Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – Krevende – relevant*
- Telhaug, A.O. (1997) *Utdanningsreformene Oversikt og analyse* Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Tom, A. (1980) "The reform of teacher education through research: A futile quest", *Teacher College Record*, 82, 1, s.15-29. Referert fra Eraut (1994)
- Weniger, E. (1990) *Ausgewählte Schriften. Zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim: Julius Beltz. Referert fra Kvernbekk (2005)

- Wilson, S.M. & Berne, J. (1999) "Teacher learning and the acquisition of professional Knowledge: An examination of research on contemporary development". *Review Research in Education*, 24, 173-209. Referert fra Jordell (2002)
- Winitzky, N. & Kauchak, D. (1995) "Learning to teach: Knowledge development in classroom Management". *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 215-227.
- Winitzky, N. & Kauchak, D. (1997) "Constructivism in teacher education: Applying cognitive theory to teacher learning". I Richardson, V., (red.) *Constructivist teacher education. Building a world of new understandings* (s. 59-83) London/Washington D.C.: Falmer. Referert fra Jordell (2006)
- Wood, R. og Power, C. (1987) "Aspects of competence-performance distinction: Educational, Psychological and measurement issues" *Journal of Curriculum Studies*, 57, 1, s.23-48. Referert fra Eraut (1994)
- Zeichner, K.M. & Hoeft, K. (1996) "Teacher socialization for cultural diversity. I Sikula, J., Buttery, T.J. og Guyyon, E. (red.) *Handbook of research on teacher education* (2. utg.) (s. 525-547) New York: Macmillan. Referert I Jordell (2002)

